

Ética social y desarrollo humano en educación superior: análisis comparado

Social ethics and human development in higher education: comparative analysis

Ramírez-Hernández, Adoniram

Instituto de Estudios Universitarios (IEU), Puebla, México.

adorh@bachilleres.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6605-2394>

Recibido 20 de noviembre 2021

Aprobado 03 de junio de 2022

Resumen

El presente artículo ofrece examinar el contenido principal relativo a dos marcos normativos socioeducativos comparados, sobre la base de dimensiones en ética social y desarrollo humano. La literatura religiosa contemporánea suscita contenidos referenciales al aprendizaje ético-social con arreglo del pensamiento moral individual, de otra parte, el enfoque por capacidades globalizado sostiene que una política educativa utilitarista o mercantilista genera como punto de partida la desatención educativa-formativa en desarrollo humano. Metodológicamente, a través del análisis comparado se identifican premisas básicas paralelas y coetáneas en ambos marcos normativos, toda vez que, las premisas en la literatura de Jorge Bergoglio hipotéticamente coinciden con la propuesta afín del enfoque por capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum. Por este motivo, los resultados se confirman y derivan en función de una visión ética social en desarrollo humano de raigambre espiritual para la educación superior. De ordinario, destacamos la relevancia de focalizar ambos marcos normativos como posibilidad armónica de mejora curricular en instituciones de educación superior, que tienen por objeto desarrollar un perfil de egreso ejercitante en competencias y capacidades. Se concluye que estas premisas se interpretan en clave ética-pragmática bajo tres dimensiones socioformativas genéricas: económica-evolutiva, ético-educativa y social-espiritual; apegadas a la construcción multitemática de ejes de actuación sustanciales en competencias y capacidades para la educación superior.

Palabras clave: ética social, desarrollo humano, análisis comparado, literatura religiosa, enfoque por capacidades.

Abstract

This article offers to examine the main content related to two comparative socio-educational normative frameworks, based on dimensions in social ethics and human development. Contemporary religious literature raises referential content to ethical-social learning in accordance with individual moral thought, on the other hand, the globalized capabilities approach maintains that a utilitarian or mercantilist educational policy generates educational-training neglect in human development as a starting point. Methodologically, through the comparative analysis, parallel and contemporary basic premises are identified in both normative frameworks, since the premises in Jorge Bergoglio's literature hypothetically coincide with the related proposal of the capabilities approach of Amartya Sen and Martha Nussbaum. For this reason, the results are confirmed and derived based on a social ethical vision in human development with spiritual roots for higher education. Ordinarily, we highlight the

relevance of focusing on both regulatory frameworks as a harmonic possibility of curricular improvement in higher education institutions, which aim to develop a graduate profile practicing skills and abilities. It is concluded that these premises are interpreted in an ethical-pragmatic key under three generic socioformative dimensions: economic-evolutionary, ethical-educational and social-spiritual; attached to the multi-thematic construction of substantial axes of action in competences and capacities for higher education.

Key words: social ethics, human development, comparative analysis, religious literature, capabilities approach.

Introducción

El presente trabajo, recoge una lectura intencionada literaria-religiosa en clave educativa, su propuesta elabora un análisis comparado de sus contenidos de aprendizaje, medulares al propósito de elaborar premisas comparadas entre dos marcos socioeducativos, a saber, el propuesto por Jorge Bergoglio, y el propuesto por Amartya Sen y Martha Nussbaum. Esta direccionalidad indagatoria, materializa una nueva línea de investigación intitulada *Literatura religiosa, ética social y desarrollo humano*.

Según investigaciones previas (Day, 2017; Agorastos, Demiralay, y Huber, 2014; Bompani, 2019), se recoge, interpreta y vislumbra la lectura de la literatura religiosa contemporánea como posibilidad de desarrollo humano y espiritual, sendero que reafirma las relaciones intelectuales y sociales, conminando al ser humano hacia un desarrollo de capacidades para la vida. Desde ahí, se explica que toda intencionalidad educativa formal explane como pilar fundamental el proceso de ampliar sus fines con carácter social; es decir, apueste por beneficios formativos basados en este tipo de capacidades. Ser competente y ser capaz representa una tarea pendiente no trivial, en tanto el ser competente es proclive a recaer en la esfera tangible y material, mientras el ser capaz se expresa en la esfera ética y espiritual.

Esta fractura educativa, contempla una brecha entre múltiples alianzas económicas y tecnológicas que oscurecen las reflexiones colectivas e individuales de quienes no forman parte de sus intereses particulares. Es el caso de la universidad contemporánea instituida socialmente, devota en promover sobre la base de su lógica mayoritaria, una reduccionista política educativa enraizada en ofertar programas de grado orientados hacia la formación de profesionales competentes –visión de ideologías utilitaristas o mercantilistas– desposeídos de complementariedad formativa enfocada en capacidades humanas (Bicocca, 2018). De otro modo, bajo consecuencia de lo precitado, una educación instrumentalista resulta ineficaz y estéril si no se procura incorporar nuevos paradigmas que persigan una formación más humana, ética, ambiental, asimismo «espiritual».

La UNESCO estima que alrededor de 120 millones de jóvenes en todo el mundo cursarán estudios universitarios en el año 2040, predominantemente en países en vías de desarrollo (Andrien, 1987). No en vano, representa un reto no solo para los estudios de grado ofertados por universidades e instituciones de educación superior, sino también para los estudios de posgrado (Mateo, 2005). Estudios refieren que numerosas universidades e instituciones de educación superior apuestan al multicitado enfoque o modelo por competencias. Este modelo desarrolla competencias profesionales que refrendan una educación más abierta, flexible, permanente y vinculada con los sectores productivos (Argudín, 2005; Tünnermann y López, 2000; Argüelles, 1996).

Las competencias promovidas en coherencia con este enfoque han sido agrupadas en cuatro tipos: *técnicas* (saber conocer), *metodológicas* (saber hacer), *sociales* (saber ser) y *participativas* (saber estar), tales competencias proponen retomar la educación desde un enfoque integral mediante su desarrollo armónico en cuatro saberes (Jiménez et al., 2013). Por su parte, los docentes están sujetos a la responsabilidad de articular en su práctica pedagógica un carácter curricular con fines prácticos, para guiar estas acciones formativas. En este sentido, se ha demostrado en múltiples estudios (Argudín, 2009; Ayala, 2008; Marchesi, 2008; Rueda, 2009) que el modelo por competencias reúne elementos de mejora a mediano y largo plazo, sin embargo, algo frecuentemente ignorado y que ha sido resultado de reciente investigación nos señala:

Para instrumentar un modelo educativo por competencias es necesario que el profesorado cuente con las competencias docentes que posibilitarán el desarrollo de las competencias en el estudiantado (Arreola, 2019).

En el contexto de educación superior, las competencias no exclusivamente exigen que el docente valore conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Zabalza, 2003), sino la superación de limitaciones que este mismo modelo impone (López, 2016).

A la sazón de estos argumentos, dos coyunturas de poder afirman con presunción posesiva una patente modélica de la educación superior, explicadas por un exacerbado consenso institucional que condiciona el estudio de la literatura y las humanidades bajo múltiples discursos y acciones: el chantaje pedagógico de la educación laica y el falso problema entre competencias y capacidades. Dado lo anterior, se busca reflexionar el tema a la luz de una posible armonización entre literatura religiosa, currículo educativo y utilidad social; en un mundo donde las fuentes binarias y de posverdad caracterizan al sujeto pedagógico hacia una neutralidad e indiferencia como fragilidad de la voluntad de saber (Espinosa, 2019). En síntesis, este signo evidente de una diáspora espiritual socava la construcción cultural de paz y sana convivencia humana; entre tanto, coincidimos con lo mencionado por Pérez (2018), donde es imperativo avanzar hacia una diversidad curricular laica, interreligiosa e intercultural para la enseñanza de la religión que desprejuicie, desjerarquice y horizontalice las relaciones entre religiones y culturas.

A partir de esta demanda socioeducativa, la lectura literaria no es reductiva en apuntar como fin exclusivista la adquisición de competencias intelectuales de tipo “triumfalistas”, promovidas por el ya probado insuficiente modelo educativo por competencias (Bicocca, 2017; Lozano et al., 2012; Mora, 2011; Rychen y Salganik, 2006), el cual rechaza un aprendizaje literario en formación humana para la nueva universidad en la sociedad global. La literatura imbricada a una formación universitaria posee funciones que no son escasas ni pueden ser consideradas banales o sustituibles (Ibarra y Ballester, 2016):

¿Por qué entonces, su ínfima consideración? La respuesta viene dada en el mismo interrogante que la cuestiona a partir de un único criterio: la utilidad en términos propios de la economía de mercado por encima de otros factores como el valor epistemológico, estético, ético, pedagógico, fructivo o subversivo de entre otros. (p. 314)

Las cosas que la literatura puede enseñar son pocas, pero insustituibles (Calvino, 1983), la comprensión de la literatura debe pensarse dentro de la importancia que tiene para el desarrollo completo de las capacidades de las personas, de ahí que, sea necesario recuperar la objetividad de

su necesidad para nuestros días; es esencial su inclusión para el desarrollo antropológico del ser humano a través de sus diversas etapas educativas y sobre todo en la educación superior (Ibarra y Ballester, 2016).

Llegados a este punto, Tosi (2020) apunta que los niveles educativos exigen una educación lingüística y literaria de calidad, pues las prácticas lectoras del siglo XXI han sido modificadas por la era digital. Así mismo se expone el potencial que tiene la educación lectora y literaria para la construcción de la ciudadanía en ámbitos diversos como actuales (Ballester y Ibarra, 2015). A su vez la comprensión lectora es exigible para cumplir con el perfil de egreso de un estudiante de educación superior (Ríos y Espinoza, 2019), al tiempo que la figura docente tiene una labor de mediación para la comprensión lectora, comprensión de textos y comprensión literaria en estudiantes (Vidal-Moscoso y Manriquez-López, 2016; García, 2014; Castillo, 2011), esto sugiere una capacitación para la mejora de dicho proceso.

En vista de las exigencias de la educación superior en torno a la educación lingüística, literaria, formativa lectora-literaria y de comprensión lectora, por el contexto universitario del que se espera su aporte se concluye que los docentes dada su función formativa y la autoridad educativa que ejercen, son quienes deben acompañar a los estudiantes no solo para favorecer su comprensión lectora como estudiantes y egresados, sino encauzarlos progresiva y constantemente en un recorrido preparativo a la revolución de la lectura y la literatura (Chartier, 2015; Goldsmith, 2015).

Por otra parte, en palabras de Pinchao (2020) la lectura crítica es distinta de la literal, la lectura crítica es una lectura de alto nivel puesto que leer críticamente concede autoridad moral para aceptar o rechazar determinadas ofertas y demandas sociales. El mismo autor defiende que la formación humana y profesional del egresado depende de su calidad de lectura, por ende, es de interés desarrollar una lectura crítica en estudiantes universitarios, en virtud de su relación con el componente ético de los futuros profesionales.

A partir de lo expuesto hasta aquí, el contenido de la literatura religiosa nos invita a mirar la espiritualidad como su arista crucial, apuntada hacia una renovada comprensión socioeducativa como medio de desarrollo humano; significado del estar permeado por el mundo de Dios, acompañado de copiosas expresiones de espiritualidad que son herencia cultural (Palacio, 2020). Con este escenario, el ser humano es un *ser espiritual* que se expresa mediante *prácticas religiosas*, donde apreciativamente, la espiritualidad se traduce en una fuerza interna que comprende dimensiones antropológicas, cognitivas, corporales, sociales y educativas de la persona que la significa, subjetiva y finalmente experimenta. Dado lo anterior, la religión externaliza manifestaciones, principios y creencias de una espiritualidad individual y colectiva.

En esta misma línea argumentativa, el ser espiritual, hace hincapié en la idea de estar rodeado por una noción como sinónimo de sentido divino. Al respecto, la espiritualidad independientemente de sus creencias diferenciales supone estar dispuesto a lo que pueda ser recibido –por parte de Dios–, la religión pretende llevar a cabo este proyecto de consorcio entre lo humano y lo divino. Lo anterior refleja que, la vivencia religiosa ofrece caminos viables para indagar de manera experiencial una espiritualidad y conocer si su mérito es un medio de desarrollo humano (Palacio, 2020), al tiempo que se descubren sus alcances materiales y límites metafísicos.

De modo similar, es dable mencionar que las actitudes religiosas se ven influenciadas por ritos, saberes teóricos y prácticos, dinámicas de difusión de creencias, y en el tema que nos ocupa, su bagaje

literario tiene como fin encaminar las expresiones espirituales de sus lectores en virtud de un testimonio sensibilizado y coherente con la praxis religiosa a nivel social; lo cual explica cambios y continuidades en la fenomenología religiosa contemporánea (Garrido, 2012).

Por todo ello, la reflexión en torno a la literatura religiosa motiva el interés de estudiar sus expresiones ético-evolutivas, atravesando una lectura espiritual en clave socioeducativa. En esta lógica, se espera adoptar una visión teórico-descriptiva de su dimensión ética social y de desarrollo humano, pluralizando el lugar educativo de la literatura religiosa hacia contextos curriculares de competencias en educación superior, y su correlación armónica con marcos educativos próximos a estas capacidades.

Marco teórico

En lo relativo a la necesidad de observar la confluencia del desarrollo humano en la educación superior, explicitar los temas que atañen a ello y el aprendizaje vivencial que se obtiene mediante el aprendizaje de las humanidades resulta crucial (Fuentes, 2013), específicamente la literatura religiosa contemporánea ofrece una alternativa ética para la vida social. Bajo el contexto actual, el desdén hacia la literatura religiosa por los ambientes hiper secularizados y ultra laicalizados, dado el cometido de políticas curriculares enraizadas, corre el riesgo de reducir la ética social a un saber ideológico o informativo. En efecto, se ha analizado que un comportamiento ético según la espiritualidad religiosa posibilita el desarrollo humano (Martínez, 2017), o vincula la espiritualidad al desarrollo del potencial de la persona que no se limita a la esfera antropológica –en opinión mayoritaria– sino también socio-espiritual (Krmotic, 2016). Bajo este contexto, en cuanto a la literatura religiosa de Jorge Bergoglio se muestra un escenario de estudios religioso-educativos inespecíficos a los propósitos de este trabajo, sin embargo, es posible hallar algunas referencias bibliográficas suficientes que nos acercan brevemente a la obra del pensador cristiano para la exposición de sus premisas fundamentales.

Atendiendo a las capacidades humanas, una línea que orienta el presente trabajo a nivel educativo, específicamente en el área de filosofía de la educación destaca un estudio importante, al hilo de conciliar el modelo basado en competencias con el enfoque por capacidades en contextos de educación superior, tratándose del artículo presentado por el filósofo argentino Mauricio Bicca (2018), intitulado: *Competencias, capacidades y Educación Superior. Repensando el desarrollo humano en la universidad*. En su estudio señala las dificultades del sistema curricular universitario en la promoción del desarrollo humano, en continuidad con el pensamiento de Amartya Sen (Cfr. la obra publicada por la autora en los años: 1980, 1984, 1985, 1987, 1992, 1993, 1999, 2002, 2004) y Martha Nussbaum (Cfr. la obra publicada por la autora en los años: 1988, 1992, 1995, 2000, 2005, 2010, 2012, 2014). Bicca señala, la alta potencialidad educativa que posee el enfoque por capacidades, en aras de complementar armónicamente el actual currículum por competencias. En última instancia, señala Martínez-Rodríguez y Amador (2013) –en función de una metodología analítico-crítica– la reflexión de la cuestión evolutiva en contextos educativos debe transitar por una transformación inicial frente a la ineficacia de modelos educativos contemporáneos concentrados en educar para el desarrollo humano; fundamental para la reinterpretación de actos educativos permeados de un valor instrumental en términos económicos.

Se alude al análisis comparativo, como se verá, la literatura religiosa y capacidades en educación superior guardan cierta reciprocidad y ponen en juego la construcción de premisas fundamentales para cada marco socioeducativo. Seguidamente, esta metodología extrapola sus premisas como marcos

normativos análogos, al punto de armonizar ambas propuestas; no se traduce a realizar investigación histórica, sociológica o psicológica. En este tenor, se tiene por objeto esbozar el carácter educativo de la ética social y el desarrollo humano, en vistas a su posible complementación armónica en currículos universitarios. En este caso, la metodología comparatista trabaja las variables desde áreas poco limítrofes, a saber, la literatura religiosa y la filosofía de la educación.

En línea con la literatura religiosa, se ha apostado sintéticamente por las siguientes obras de Jorge Bergoglio (Ss. Francisco): *Laudato si'* (2015), *Amoris laetitia* (2016) y *Fratelli tutti* (2020). En el caso del enfoque por capacidades, el análisis basa sus premisas en las obras de Martha Nussbaum: *Sin fines de lucro* (2010), *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (2014), y *El cultivo de la humanidad* (2005). A pesar de estas discrepancias bibliográficas, el marco teórico de la variable independiente y dependiente se organiza con el fin de realizar un análisis comparado que establece posibles nexos entre ambos marcos socioeducativos, a través de premisas básicas, propias del análisis comparado contemporáneo.

Metodología

Análisis comparado

La presente investigación adopta un enfoque comparado-interpretativo. Hablar de ética social y desarrollo humano desde la doctrina social católica o pontificia conduce a hacer uso de una metodología propia de los estudios en esta disciplina y línea de trabajo. El análisis comparado ha sido utilizado como un modelo analítico que responde a planteamientos sobre el significado y alcance del desarrollo humano integral, desde la tradición social católica y el enfoque de capacidades de Amartya Sen. De ordinario, tiene como sello distintivo ofrecer respuestas asumiendo una perspectiva útil para el progreso humano, incorporando documentos magisteriales de la Iglesia que despliegan estas ideas (literatura religiosa: encíclicas, exhortaciones apostólicas, motu propios, etc.), con literatura tocante al desarrollo humano aportada por las ciencias sociales o la multidisciplinariedad (Deneulin, 2019). Esta metodología identifica premisas básicas que fundamentan nociones de marcos normativos particulares, y las analiza de manera comparada con otros marcos normativos análogos. Por tal motivo, llega a una perspectiva interpretativa de la convergencia entre ambos marcos normativos, sin discutir sobre los elementos complementarios o puntos de tensión (Deneulin, 2019).

En un primer momento, a partir de los datos bibliográficos, se identificarán premisas básicas de carácter ético social y desarrollo humano, imprescindibles para la comprensión de ambos marcos normativos paralelos. Al analizar los marcos normativos, la literatura religiosa del Papa Francisco en comparación con su marco normativo análogo, el enfoque por capacidades para la educación superior de Amartya Sen y Martha Nussbaum, se alcanzará una perspectiva que titularemos “*Una visión ética social en desarrollo humano de raigambre espiritual para la educación superior*”. En un segundo momento, se cerrará el tema con una conclusión que vislumbre de manera sintética-genérica la posible armonía y conformidad, entre las capacidades del pensamiento social católico y el enfoque en capacidades, constituyendo un espacio hipotético basado en las premisas básicas de ambos marcos normativos. Con la finalidad de llevar a cabo ulteriores investigaciones, estas capacidades se mirarán en acople con un currículo basado en competencias para el cumplimiento armónico de objetivos y metas en contextos universitarios.

Resultados

Ética social y desarrollo humano en la literatura religiosa del Papa Francisco

En consecuencia, tres son las visiones esenciales que han sido remarcadas por medio de las encíclicas y exhortaciones apostólicas de Francisco publicadas en los años 2015, 2016 y 2020. Tales perspectivas sobre ética social y desarrollo humano pueden ser expresadas a través de tres premisas fundamentales derivadas de la literatura religiosa de Jorge Bergoglio (Papa Francisco).

ESDH 1: El destino común de los bienes y su necesidad para el desarrollo humano global

El respeto a la persona humana se manifiesta con carácter moral, tal carácter significa un auténtico desarrollo humano, este desarrollo humano presta su atención al mundo natural y sus interconexiones sistemáticas. Por tanto, la transformación de la realidad se traduce en un pensamiento que pone su mirada en la base originaria de las cosas como don de Dios. El destino común de los bienes sugiere la urgente tarea de solidaridad y beneficio para todos los que habitamos en la tierra, creyentes o no creyentes. Un destino universal de los bienes no excluye a nadie ni privilegia a alguno. En Palabras de Francisco (2015):

95. El medio ambiente es un bien colectivo, patrimonio de toda la humanidad y responsabilidad de todos. Quien se apropia algo es sólo para administrarlo en bien de todos. Si no lo hacemos, cargamos sobre la conciencia el peso de negar la existencia de los otros. [...].

Este fin último significa hacernos cargo de la casa (el planeta tierra) que se nos ha confiado, este sentir se resume en compartir todos juntos, asumiendo compromisos con la creación. Significa caminar con todas las criaturas buscando a Dios, por tanto: si el mundo tiene un principio y ha sido creado, busca al que lo ha creado, busca al que le ha dado inicio, al que es su Creador.

ESDH 2: Desarrollo moral de los jóvenes y formación ética de los hijos.

Para Francisco (2016), los padres son el primer lugar de enseñanza moral en los hijos, Por ello, los padres son quienes deben realizar esta función de manera consciente, entusiasta, razonable y apropiada. Siempre hace falta vigilar y no dejar a los jóvenes a un abandono insano. Sin embargo, el sumo pontífice nos hace una aclaración:

261. [...]. Si un padre está obsesionado por saber dónde está su hijo y por controlar todos sus movimientos, sólo buscará dominar su espacio. De ese modo no lo educará, no lo fortalecerá, no lo preparará para enfrentar los desafíos. Lo que interesa sobre todo es generar en el hijo, con mucho amor, procesos de maduración de su libertad, de capacitación, de crecimiento integral, de cultivo de la auténtica autonomía. Sólo así ese hijo tendrá en sí mismo los elementos que necesita para saber defenderse y para actuar con inteligencia y astucia en circunstancias difíciles. Entonces la gran cuestión no es dónde está el hijo físicamente, con quién está en este momento, sino dónde está en un sentido existencial, dónde está posicionado desde el punto de vista de sus convicciones, de sus objetivos, de sus deseos, de su proyecto de vida. Por eso, las preguntas que hago a los padres son: «¿Intentamos comprender “dónde” están los hijos realmente en su camino? ¿Dónde está realmente su alma, lo sabemos? Y, sobre todo, ¿queremos saberlo?»

En efecto, coincidimos con Francisco en que la educación entraña la tarea de promover libertades responsables, al tiempo que las personas pongan su mirada en que su vida y la de su

comunidad está en sus manos y que esa libertad es un don inmenso. Por su parte, la formación ética de los padres no puede ser completamente delegada y relegada a una instrucción escolar básica. A este respecto leemos en *Amoris Laetitia* (2016):

265. Para obrar bien no basta «juzgar adecuadamente» o saber con claridad qué se debe hacer —aunque esto sea prioritario—. Muchas veces somos incoherentes con nuestras propias convicciones, aun cuando sean sólidas. Por más que la conciencia nos dicte determinado juicio moral, en ocasiones tienen más poder otras cosas que nos atraen, si no hemos logrado que el bien captado por la mente se arraigue en nosotros como profunda inclinación afectiva, como un gusto por el bien que pese más que otros atractivos, y que nos lleve a percibir que eso que captamos como bueno lo es también «para nosotros» aquí y ahora. Una formación ética eficaz implica mostrarle a la persona hasta qué punto le conviene a ella misma obrar bien. Hoy suele ser ineficaz pedir algo que exige esfuerzo y renunciaciones, sin mostrar claramente el bien que se puede alcanzar con eso.

Con toda claridad, nos enseña Francisco (2016), es importante desarrollar hábitos, el fortalecimiento de la voluntad y la repetición de las acciones construyen la conducta moral. Por tanto, la educación moral es un cultivo de la libertad a través de propuestas, motivaciones, estímulos, símbolos, reflexiones y revisiones del modo de actuar y diálogos que ayuden a las personas a desarrollar esos principios interiores estables que mueven a obrar espontáneamente el bien:

267. [...]. Porque la misma dignidad humana exige que cada uno «actúe según una elección consciente y libre, es decir, movido e inducido personalmente desde dentro».

ESDH 3: La fraternidad universal se cumplimenta mediante vínculos amistad social.

La amistad social es entendida como aquellos vínculos que se crean o tienden más allá de perspectivas limítrofes, más bien, las fronteras superadas por el amor. Francisco (2020) lo intitula como un amor universal que promueve, conmueve y mueve en cada persona:

106. Hay un reconocimiento básico, esencial para caminar hacia la amistad social y la fraternidad universal: percibir cuánto vale un ser humano, cuánto vale una persona, siempre y en cualquier circunstancia. Si cada uno vale tanto, hay que decir con claridad y firmeza que «el solo hecho de haber nacido en un lugar con menores recursos o menor desarrollo no justifica que algunas personas vivan con menor dignidad» [81]. Este es un principio elemental de la vida social que suele ser ignorado de distintas maneras por quienes sienten que no aporta a su cosmovisión o no sirve a sus fines.

Por eso, el mismo pontífice nos hace un llamamiento a vivir en nombre de la fraternidad universal, caracterizada por un encuentro que abrace a todos los hombres, los une y los hace iguales. Nos invita al igual a desterrar las políticas de integrismo y división, y las ideologías odiosas y manipuladoras de los destinos de los hombres:

En el nombre de Dios y de todo esto [...] “asumimos” la cultura del diálogo como camino; la colaboración común como conducta; el conocimiento recíproco como método y criterio» [285].

El enfoque por capacidades en la educación superior y la complementación armónica del currículo

El enfoque por capacidades tiene sus presupuestos teóricos en Amartya Sen (Véase: 1980, 1984, 1985, 1987, 1992, 1993, 1999, 2002, 2004). Para objetivos del presente trabajo investigativo, las premisas de este marco socioformativo se fundamentan en las obras de Martha Nussbaum publicadas en los años 2010, 2014 y 2005. Las cuáles priorizan su concepción de persona en el marco de la sociedad. Es a través de este marco normativo que sintetizamos tres variables análogas al primer marco normativo de la literatura religiosa del Papa Francisco. Posterior a ello daremos una visión resultante del análisis comparado.

ECCAC 1: Las capacidades humanas superan una visión utilitarista, son un medio y no un fin

La centralidad a lo que se refiere esta primera premisa tiene afinidades con lo más propio del ser humano, que es su educación y formación para el pensamiento reflexivo, crítico, para la empatía y la solidaridad con los demás, así apunta Nussbaum (2010):

[...] sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar para sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. (p. 19-20)

ECCAC 2: Educación ciudadana y enseñanza de corte religioso y filosófico

Así pues, la misma autora nos dice respecto a esta segunda premisa (2014):

Se podría dotar a los alumnos [de información] sin las capacidades ni las técnicas que hoy relacionamos con las disciplinas humanísticas, pero contar con un catálogo de datos sin la capacidad de evaluarlos ni de entender cómo se elabora un relato a partir de ciertas pruebas empíricas es casi tan malo como ignorar por completo esos datos. En efecto, el alumno sería incapaz de distinguir entre la verdad y los estereotipos ignorantes difundidos por los dirigentes políticos y culturales, ni tampoco podría diferenciar las reivindicaciones válidas de las inválidas. Por lo tanto, la historia mundial y los principios económicos deben enseñarse desde una perspectiva humanística y crítica para que resulten útiles en la formación de ciudadanos del mundo inteligentes. Asimismo, esa enseñanza debe acompañarse de un estudio sobre las religiones y las teorías filosóficas de la justicia. Sólo así servirán de base de los debates públicos que debemos llevar a cabo para resolver de manera cooperativa los principales problemas de la humanidad.

Cuando Nussbaum habla de educación siempre refiere las formas erróneas en las cuáles se lleva a cabo dicha formación. Coincidimos en que Francisco (2016) hace lo propio en cuanto a esta premisa se refiere.

ECCAC 3: La superación de la ignorancia es el verdadero sustento de todo diálogo

Para que esto suceda, Nussbaum (2005) además de promover el autoaprendizaje de nuestra propia cultura, nos sugiere profundizar en otras tradiciones, adquirir herramientas para poder

utilizarlas en otras esferas. A partir de las fuentes poder elaborar un andamiaje histórico y evaluar las narrativas históricas, entonces:

Una educación que responda a esas necesidades debe ser una educación multicultural, es decir, aquella que pone en contacto al estudiante con algunos hechos fundamentales de la historia y cultura de muchos grupos diferentes. Entre ellos, debería incluirse tanto los principales grupos religiosos y culturales de cada parte del mundo como las minorías étnicas, raciales, sociales y sexuales en sus propias naciones. El aprendizaje del lenguaje, la historia, los estudios religiosos y la filosofía: todas estas materias tienen alguna función que cumplir en esta empresa. La conciencia de la diferencia cultural es esencial para promover el respeto hacia el otro, verdadero sustento de todo diálogo. No existen fuentes más seguras de desprecio que la ignorancia y el sentido de la inevitable naturalidad del estilo propio de cada uno. Ninguna educación liberal puede ofrecer a los estudiantes un adecuado entendimiento de todo lo que deberían saber sobre el mundo; pero una comprensión profunda de alguna tradición desconocida, y algunos rudimentos sobre otras, bastarán para engendrar el conocimiento socrático de las propias limitaciones. (p. 101)

Una visión ética social en desarrollo humano de raigambre espiritual para la educación superior

A partir de lo expuesto, el marco normativo de Jorge Bergoglio supera las relaciones que puedan darse en el aquí y el ahora, pasando por un desarrollo humano individualidad que pone su mirada en la reflexión ético-espiritual, de la mano con el sentirse comunidad y ser llamado, al estilo magisterial *hijo del creador*. Este núcleo educativo preserva un talante por el cultivo de la humanidad, indistintamente de sus creencias diferenciales. Por su parte, el enfoque por capacidades en síntesis con sus premisas fundamentales constata una realidad teórico-práctica frente a la desigualdad económica y educativa, relacionando los lastres de desarrollo humano como ausencia de la comprensión de creencias y tradiciones ajenas, sumado a una búsqueda insuficiente por el diálogo religioso y cultural, como *fuentes seguras de desprecio*.

Por todo ello estimamos justificado, valorizar las premisas nucleares del marco normativo de Bergoglio como análogo al enfoque por capacidades, en clave espiritual, preservando su talante humanizador. Como se verá, el contexto universalista que plantea el desarrollo humano y la ética social de la literatura religiosa no contraviene de algún modo el ideal educativo del segundo marco normativo; objetivamos que ambos marcos normativos son paralelos y cumplen con sus aportes de manera equiparada.

Discusión

Esta investigación se fundamenta, a través de un marco teórico y un procedimiento de análisis comparado, exponiendo elementos interpretativos se da cuenta de la correlación que existe entre la literatura religiosa (Bergoglio) y la filosofía de la educación (Bicocca), especialmente las variables, *ética social y el desarrollo humano* como contenidos socioformativos adyacentes al enfoque por capacidades humanas. Así pues, parece razonable estrechar su relevancia temática y características ético-humanas, mejorar su conformidad reflexiva, intentando favorecer sistemáticamente la generación de conocimiento propiamente educativo. Tratamos de reflexionar al hilo de incorporar todos los

documentos mencionados en el último párrafo de nuestro marco teórico, pertinentes para innovar formas de aprendizaje, a esto se suma un escenario donde la individualidad de los agentes educativos asuma sus propias insuficiencias consuetudinarias de modo co-responsable. Se podrá así, contribuir a reorientar líneas de trabajo en coherencia con una formación categórica en desarrollo humano. En la medida en que tengamos disponibles investigaciones concretas de consecución literaria-educativa, sumaremos calidades en búsqueda de una utilidad como criterio social de calidad (Tejedor, 2018). Las capacidades humanas más útiles serán aquellas contribuidas por un fortalecimiento metodológico en su análisis comparado, aderezando verificaciones de nuevas capacidades genéricas; claves para la elaboración de currículos, formaciones y paradigmas docentes en la universidad.

Se trata en definitiva de ir consolidando marcos formativos, en factibilidad a un sistema común de educación superior, donde existen amplias condiciones para el mejoramiento de nuevas políticas educativas regionales y federales. Esta situación se genera a partir de la reflexión socioeducativa que da sentido a la literatura y las humanidades en general para la formación de estudiantes universitarios (Rivero, 2013). En años anteriores, muchas instituciones de educación superior buscaban validar los perfiles de egreso de su oferta académica, a partir de, beneficios emergidos desde una visión utilitarista y mercantilista. Actualmente, la realidad no puede ser otra que abogar por una educación instrumental y ética-antropológica, sin olvidar que algunos sectores hispanohablantes apuestan por el aprendizaje literario como disciplina didáctica en contextos escolares; antesala de valoración humanística sobre estas líneas de investigación remarcada a medida que se consolida su articulación epistemológica (Munita, 2019).

Exponer las conclusiones de este artículo, a mi juicio no debe ignorar el aporte más significativo de esta investigación; haber elaborado un análisis comparado que sugiere nuevas formas de libertad: dar-se a la ética como ciudadanos del mundo y del trans-mundo, reconciliación de evolucionabilidad humana; cuya lógica preserva matices antropológicos y teológicos abiertos el uno al otro. El contexto de la educación superior requiere más allá de currículos reformados, exige ciudadanos cada vez más comprometidos con las premisas fundamentales que confluyen en la literatura religiosa y el enfoque por capacidades, estas premisas básicas se funden bajo una nueva forma de pensar en libertad, esbozadas en tres dimensiones:

- **Dimensión económica-evolutiva:** Ejercicio solidario de los bienes materiales, por el bien individual, colectivo y de nuestra casa común.
- **Dimensión ético-educativa:** Promoción de educación moral con implicaciones éticas, desde la familia y universidad.
- **Dimensión social-espiritual:** Destierro ideológico, el cual impide vivir en fraternidad universal. Buscar caminos de amistad social más allá de las fronteras, superar nuestra ignorancia globalizada y dialogar.

Finalmente, es preciso señalar que, algunas limitaciones de la presente investigación han sido la ausencia de metodologías cuantitativas que mediante muestras homogéneas estudien la percepción de los estudiantes universitarios sobre la influencia que tiene la literatura religiosa para una formación en capacidades humanas. Así mismo, se sugiere explorar a través de modelos etnográficos, análisis-narrativo o estudios de caso múltiple, las concepciones determinantes de estudiantes inscritos en planes de estudio con política educativa utilitarista en torno a la utilidad social de la literatura religiosa, entre tanto, este estudio considera valiosa para la formación en capacidades en educación superior.

Ambas líneas metodológicas pudiesen abonar a una mejor comprensión temática en la línea de investigación trabajada, en razón que, facilitaría el proceso transdisciplinario entre profesionales de literatura, docentes universitarios, filósofos de la educación, desarrolladores curriculares y autoridades administrativo-educativas. Por último, se suscribe un proyecto de investigación que dé cuenta de los aprendizajes contenidos, considerando las premisas del análisis comparado, un ulterior proyecto constaría de dos partes; en primer lugar, dar cuenta de la necesaria continuidad entre competencia y capacidad; en segundo lugar, abocarse en ordenar las obras fuente de bagaje ético-social, enmarcado bajo etiqueta de literatura religiosa, la cual introduce un aprendizaje de capacidades que posibilita su incorporación curricular.

Conclusión

El análisis comparado evidencia una correlación de variables entre ambos marcos normativos, este parecer de resultados deriva hacia *una visión ética social en desarrollo humano de raigambre espiritual para la educación superior*. Las comparaciones analíticas resaltan, entregan una labor de elaborar premisas respecto a capacidades humanas, mostrando puntos de convergencia interpretativa en proximidad al enfoque por capacidades. A lo largo de sus aprendizajes y contenidos temáticos, cabría discutir dichos resultados desde una perspectiva adaptativa, considerando que ningún marco socioeducativo comparado denota criterios o notas características sobre una tipología ideal de saberes en ética y desarrollo humano. Mas aún, no sitúan una teoría reciente del desarrollo humano, sino que, estructuran nuevas improntas educativas y ejemplos específicos de apertura ética, la moral, la justicia y el progreso de la humanidad; para el aprendizaje vivencial de estas *capacidades de por vida y para la vida*. Del mismo modo, ninguno de los marcos normativos propone sistemas ideológicos, teorías intelectualistas o esquemas de adoctrinamiento.

De otra parte, estos marcos normativos tripartitos muestran una visión estructurada, que conjugan una visión espiritual y antropológica. Los resultados señalan el papel que las premisas básicas de la literatura juegan en las capacidades humanas, al constatar su ideal ético-social y evolutivo. En general, no hubo diferencias en la proporción temática y analítica que difirieran significativamente sobre el propósito de este estudio. A nivel más específico, los resultados sugieren la puesta en marcha de premisas básicas de un marco normativo principal, sobre la base interpretativa del enfoque por capacidades como marco normativo análogo. Este tipo de escenarios en capacidades resultan idóneos para la formación en desarrollo humano, sobre todo cuando plantean una tarea de complementariedad armónica en acierto a los modelos por competencias (Bicocca, 2018).

Referencias

- Agorastos, A., Demiralay, C., & Huber, C. G. (2014). Influence of religious aspects and personal beliefs on psychological behavior: focus on anxiety disorders. *Psychology research and behavior management*, 7, 93–101. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S43666>
- Andrien, J. (1987). *Rapport pour le Conseil Economique et Social*. PUF
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Trillas.
- Argudín, Y. (2009). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Trillas.
- Argüelles, A. (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competitividad*. Limusa.

- Arreola Rico, Roxana Lilian. (2019). Formación y evaluación docente basada en un perfil por competencias. Una propuesta desde la práctica reflexiva. *Revista Educación*, 43(2), 239-258. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30898>
- Ayala, F. (2008). *El modelo de formación por competencias*.
- Ballester Roca, J., & Ibarra Ruis, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 161-183. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>
- Bicocca, M. (2017). Análisis crítico-filosófico de las potencialidades educativas de la enseñanza basada en competencias. *Educación y Educadores*, 20 (2), 267-281.
- Bicocca, M. (2018). Competencias, capacidades y Educación Superior. Repensando el desarrollo humano en la universidad. *Estudios sobre Educación*, Vol. 34 (2018), 29 – 46. <https://doi.org/10.15581/004.34.29-46>
- Bompani, B. (2019). Religion and development: Tracing the trajectories of an evolving sub-discipline. *Progress in Development Studies*, 19(3), 171–185. <https://doi.org/10.1177/1464993419829598>
- Calvino, Ítalo. (1983). *La médula del león, en Punto y aparte: ensayos sobre literatura y sociedad*. Bruguera.
- Castillo-Sivira, J. A. (2011). Mediación de la comprensión lectora de textos literarios en educación básica. *Paradigma*, 32(1), 103-122.
- Chartier, R. (2015). Del código a la pantalla: trayectorias de lo escrito. *Cuaderno del Inadi*, 11.
- Day, J. M. (2017). Religion and human development in adulthood: Well-being, prosocial behavior, and religious and spiritual development. *Behavioral Development Bulletin*, 22(2), 298-313. <http://dx.doi.org/10.1037/bdb0000031>
- Deneulin, S. (2019). “El desarrollo humano integral: una aproximación desde la tradición social católica y el enfoque de las capacidades de Amartya Sen”. *Revista de Estudios Sociales* 67: 74-86. <https://doi.org/10.7440/res67.2019.06>
- Espinosa-Zárate, Z. (2019). Voluntad de saber en el tiempo de la posverdad. *Educación XX1*, 22(1), 335-352, doi: 10.5944/educXX1.19693
- Francisco. (2015). *Carta Encíclica Laudato Si*. Librería Editora Vaticana.
- Francisco. (2016). *Exhortación Apostólica Post-sinodal Amoris Laetitia*. Librería Editora Vaticana.
- Francisco. (2020). *Carta Encíclica Fratelli tutti*. Librería Editora Vaticana.
- Fuentes Mejía, C. (2013). Reflexiones de la enseñanza de las humanidades en la universidad. *Praxis & Saber*, 4(7), 201 - 219. <https://doi.org/10.19053/22160159.2065>
- García, S. M. (2014). Rol mediador docente en la comprensión de textos. *Enunciación*, 19(2), 252-267.
- Garrido-Maturano, Á. (2012). ¿Sopla en verdad el espíritu de dondónde quiere?: análisis crítico de tres modos de comprender la fenomenología de la religión. *ENDOXA*, 1(29), 249–282. <https://doi.org/10.5944/endoxa.29.2012.5318>
- Goldsmith, K. (2015). *Escritura no-creativa, gestionando el lenguaje en la era digital*. Caja Negra.
- Ibarra, Noelia, & Ballester, Josep. (2016). La literatura en la formación universitaria desde el espacio europeo de educación superior. *Alpha (Osorno)*, (43), 303-317. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012016000200022>
- Jiménez-Galán, Y. I., Hernández-Jaime, J., & González, M. A. (2013). Competencias profesionales en la educación superior: justificación, evaluación y análisis. *Innovación Educativa (México, DF)*, 13(61), 45-65.
- Krmpotic, C. S. (2016). La espiritualidad como dimensión de la calidad de vida. Exploraciones conceptuales de una investigación en curso. *Scripta Ethnologica*, XXXVIII ()XXXVIII (),105-120.
- López-Gómez, E. (2016). EN TORNO AL CONCEPTO DE COMPETENCIA: UN ANÁLISIS DE FUENTES. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1),311-322.

- Lozano, J., Boni, A., Peris, J. & Hueso, A. (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Philosophy of Education*, 46(1), 132-147.
- Marchesi, A. (2008). *Sobre el bienestar de las y los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza.
- Martínez-Navarro, E. (2017). Ética del desarrollo en un mundo globalizado. *Veritas*, (37), 35-50. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732017000200035>
- Martínez-Rodríguez, F., & Amador-Muñoz, L. (2013). Educación y desarrollo socio-económico. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(13), 83-98. <https://doi.org/10.18172/con.628>
- Mateo, J. (2005). Los nuevos retos de la educación superior: los estudios de posgrado. *Educatio Siglo XXI*, 23, 69-86.
- Mora, J. (2011). *Formando en competencias: ¿Un nuevo paradigma?. paradigma?* Universidad de Londres.
- Munita, F., & Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, 41(164), 154-170.
- Nussbaum, M. (1988). Nature, functioning and capability: Aristotle on political distribution. *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, Supplementary Volume, 145-184.
- Nussbaum, M. (1992). Human functioning and social justice. In defense of Aristotelian essentialism. *Political Theory*, 20(2), 202-246.
- Nussbaum, M. (1995). *Human capabilities, female human beings*. En M. Nussbaum and J. Glover (Eds.) *Women, Culture and Development* (pp. 61-103). Clarendon Press.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Gedisa.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Katz.
- Nussbaum, M. (2011). La crisis silenciosa. *Signo y pensamiento*, 58, 16-22.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?. justicia?* Barcelona, Paidós
- Palacio Vargas, C. J. . (2020). La espiritualidad como medio de desarrollo humano. *Cuestiones Teológicas*, 42(98), 459-481. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cuestiones/article/view/251>
- Pérez, C. (2018). Hacia un Currículo Laico, Interreligioso e Intercultural de la Enseñanza de la Religión. *Actas Teológicas y Filosóficas*; Vol. 1, Núm. 23 (2018); 51-72
- Pinchao, L. (2020). Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica. *Educación*, 29(56), 146-169. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202001.007>
- Ríos-Higuera, S., & Espinoza-Cid, R. A. (2019). Diagnóstico sobre la comprensión lectora de estudiantes normalistas. *Revista Educación*, 43(2), 1-28.
- Rivero-Franyutti, A. (2013). ¿Qué son hoy las humanidades y cuál ha sido su valor en la universidad?. *Revista de la Educación Superior*, 42(167), 81-100.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-16.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2006). *Las competencias claves para el bienestar personal, social y económico*. Aljibe.
- Sen, A. (1980). *Equality of What? En S. McMurrin (Ed.), The Tanner Lecture on Human* (pp. 195-220). Cambridge University Press.
- Sen, A. (1980-1981). Plural Utility. *Proceeding of the Aristotelian Society, New Series*, 81, 193-215.
- Sen, A. (1984). *Resources, Values and Development*. Harvard University Press.

- Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.
- Sen, A. (1987). *On Ethics and Economics*. Blackwell.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Harvard University Press.
- Sen, A. (1993). *Capability and well-being*. En M. Nussbaum y A. Sen (Eds.), *The Quality of life* (pp. 30-53). Clarendon Press.
- Sen, A. (1999a). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Sen, A. (1999b). *Commodities and Capabilities*. Oxford University Press.
- Sen, A. (2002). *Rationality and Freedom*. Harvard University Press.
- Sen, A. (2004). Capabilities, lists, and public reason: continuing the conversation. *Feminist Economics*, 10(3), 77-80.
- Tejedor, F. J. T. (2018). Investigación educativa: la utilidad como criterio social de calidad. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 315-330.
- Tosi, C. (2020). Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(25), 127-143. <https://doi.org/10.18172/con.4274>
- Tünnermann, C., & López, F. (2000). *La educación en el horizonte del siglo XXI*. IESALC-UNESCO.
- Vidal-Moscoso, D., & Manriquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 95-118. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>
- Zabalza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.



© Los autores. Este artículo es publicado por la revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.