

ARTÍCULO

¿Promover el desarrollo humano en la universidad? El caso de la Universidad Autónoma del Estado de México y su modelo de Innovación Curricular

Promoting Human Development in the University? The case of the Autonomous University of the State of Mexico and its Curriculum Innovation Model

CLAUDIA LUCÍA BENHUMEA RODRÍGUEZ, JOSÉ LUIS ARRIAGA ORNELAS,
JUAN JESÚS VELASCO OROZCO

Universidad Autónoma del Estado de México
Correo electrónico: clauluz84@hotmail.com

Recibido el 27 de mayo de 2019; aprobado el 05 de noviembre de 2020

RESUMEN

Este artículo plantea el tema de la promoción del Desarrollo Humano desde la universidad, un estudio de caso en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). Utilizando el listado ideal de capacidades para el Nivel Superior propuesto por Melanie Walker, se analizan las competencias profesionales enunciadas en 53 planes de estudio enmarcados en el Modelo de Innovación Curricular de la UAEMéx. Los resultados indentifican las capacidades que se promueven a través de las competencias profesionales, así como señalar los aspectos que aún se tienen que potenciar si se espera que la universidad contribuya al desarrollo humano en sus estudiantes.

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

- ABSTRACT** The following article aims at establishing if Human Development is promoted in the Autonomous University of the State of Mexico. Using the ideal list of capacities for Higher Education proposed by Melanie Walker, the document analyzes the competences stated in 53 study plans, which correspond to the implementation of the Curriculum Innovation Model of the UAEMéx. The results obtained from the review allow to identify the capabilities that are promoted through the professional competences, and they also allow to foresee those that have to be fostered if the university wants to contribute to human development.
- PALABRAS CLAVE** Enfoque de capacidades; Competencias profesionales; Universidad; Desarrollo Humano
- KEYWORDS** Capabilities approach; Professional competences; University; Human Development

INTRODUCCIÓN

El debate sobre el desarrollo, sus principios y fines, al que Amartya Sen se sumó (Sen, 1979a, 1985a, 1985b, 1989a, 1989b) posee una larga data. Su propuesta es considerada la base teórica del desarrollo humano (Dubois, 2008), pero las críticas que él hace a la visión tradicional del desarrollo, señalando que llegamos al final del siglo xx con la persistente pobreza y muchas necesidades básicas insatisfechas, hambrunas y la violación de libertades políticas elementales (Sen, 2000), se corresponde con las miradas críticas que, sobre todo desde la Sociología y la Antropología, se lanzaron hacia la noción del desarrollo que se estabilizó a mediados del siglo xx. En esa versión del desarrollo el crecimiento económico se entronizaba como fundamental, tanto en “la institucionalización” como en “la profesionalización” del mismo (Escobar, 1984, 1995, 1997). Igualmente, en ella el objetivo deseable es el crecimiento, por eso se impulsa la industrialización y la creación de infraestructuras, hasta conseguir niveles que permitan el consumo masivo. Además, en esa mirada el desarrollo se identifica con la modernidad y se estima que todos los países pueden alcanzar los niveles de vida de los países desarrollados (Dubois, 2002).

Las voces críticas contra este tipo de concepción del desarrollo se alzaron sobre todo en el último tercio del siglo xx desde distintos ámbitos: la filosofía (Marcuse, 2014), la economía (Hirsch, 1976; Mishan, 1967) o el ambientalismo (Goldsmith, 1969), por mencionar sólo algunas. Pero sería la propuesta de Amartya Sen la que logra consolidar un planteamiento sobre el desarrollo (recogido luego por las Naciones Unidas y otros

organismos unilaterales) que se centra en las personas y en las capacidades de las mismas: el desarrollo humano. La de Sen es una noción de desarrollo que se basa en la expansión de las libertades fundamentales de los individuos (Sen, 2000). El enfoque del desarrollo humano cuestiona el que exista una relación directa entre el aumento del ingreso y la ampliación de las operaciones que se ofrecen a las personas, pues además se “requiere una concepción ética de cuál es la vida que se quiere construir” (Dubois, 2002: 10). La propuesta del desarrollo humano gira en torno a proporcionar suficientes oportunidades sociales a los individuos para que ellos pueden configurar su propio destino y ayudarse mutuamente (Sen, 2000). Para lograr esto –dice Sen– es necesario eliminar las principales fuentes de privación de la libertad, como condición sine qua non para que los individuos ejerzan su capacidad para lograr el tipo de vida que valoran.¹

La propuesta del desarrollo humano hecha por Sen ha sido recuperada posteriormente por gente como Martha Nussbaum (2010), de quien interesa destacar su propuesta en materia educativa: una educación para el desarrollo humano, en tanto elemento indispensable para la democracia y para la consecución de un civismo que trascienda las fronteras en el mundo. Su posición lanza una crítica a las naciones que buscan con tanto afán el crecimiento económico, dejando de cuestionarse el rumbo de la educación:

y, por ende de las sociedades democráticas. La idea de la rentabilidad convence a numerosos dirigentes de que la ciencia y la tecnología son fundamentales para la salud de sus naciones en el futuro (pero) me preocupa que otras capacidades igualmente fundamentales corran riesgo de perderse en el trajín de la competitividad (...) Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo”; y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo (Nussbaum, 2010: 25-26).

Bajo esta mirada se puede pensar a la educación como proceso que prepara a los individuos para el trabajo, para la ciudadanía, pero fundamentalmente para darle sentido a la vida. Esta es la razón por la cual para este artículo la noción de Desarrollo Humano merece la oportunidad de ser explorada como vía para descentrar el crecimiento económico y enfocar al ser humano. Por estos motivos el objetivo del artículo es preguntar si se promueve el Desarrollo Humano desde la perspectiva de las capacidades propuestas

¹ Hacer girar su propuesta en torno de la libertad ha provocado señalamientos críticos al modelo de Sen (Campana, 2013; Martínez, 2008), identificándolo como un enfoque neoliberal del desarrollo (Munk, 2010), sobre todo porque hace una apuesta por la autonomía personal (pensada en términos de capacidades), lo cual “no constituye la antítesis del poder político, sino una clave para su ejercicio, en tanto la figura del ciudadano responsable y autónomo permite que los individuos sean gobernados, justamente, a partir de su libertad de elección” (Campana, 2013: 5).

por Melanie Walker (2016) dentro de los perfiles de egreso de las licenciaturas que oferta la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). El texto comienza con la noción del Desarrollo Humano desde la justicia social y la teoría de las capacidades, más tarde, a lo largo del documento se articula su adopción en los fines de la universidad, esto desde la comprensión de la génesis de la Universidad en su devenir histórico y ontológico como parte de su responsabilidad social. Con base en esta afirmación, en el documento se discute de forma general la situación de la universidad pública en México, con sus quehaceres, problemáticas y retos, para finalmente llegar al caso de la UAEMéx y la forma en que se potencia (o no) el Desarrollo Humano de sus estudiantes.

El planteamiento hipotético que se desliza en el artículo sugiere que las capacidades enmarcadas en el paradigma del Desarrollo Humano, desde la perspectiva de Melanie Walker (2006), no se promueven de forma integrativa, explícita ni intencionada en los perfiles de egreso de los planes de estudio para el nivel licenciatura de la UAEMéx; y que, además, la extensión de las capacidades es diferenciada dentro de las áreas de formación, lo que limita el desarrollo de la agencia de los estudiantes y la posibilidad de potenciar sus capacidades. La razón para tomar la propuesta de Walker como base es que hasta ahora su trabajo es uno de los pocos modelos situados en la tesis de la teoría del Desarrollo Humano, particularmente por la comprensión de las capacidades y libertades propuestas por Nussbaum y Sen, para el caso específico de la Universidad.

En el documento se asume que una de las responsabilidades de la universidad es la promoción del bienestar social, lo que implica un modelo educativo para el ejercicio de la vida de los individuos que se forman ahí y, en un segundo momento, para el desarrollo de la sociedad a través de la difusión del conocimiento. Si la primera premisa no se cumple en la universidad y el tránsito de los estudiantes en ella no da como resultado el ejercicio consiente de la vida que se valora vivir dentro de un proyecto social, se pensaría que la universidad lejos de cumplir con su responsabilidad social, se ha convertido en un espacio de tecnificación y fragmentación del conocimiento, asunto que se confronta con los principios que abrazó en su origen.

EL DESARROLLO HUMANO

Como se sugirió en las primeras líneas de este texto, la noción del Desarrollo Humano es la resultante de un largo debate histórico sobre los medios y fines que debería alcanzar una sociedad para procurar el bienestar de sus integrantes. Sobre todo, es la faz contemporánea de un concepto histórico, como lo es el de desarrollo, lo cual significa que debe entenderse como un asunto que está permanentemente en evolución, influido por los valores y el pensamiento de cada sociedad, de cada época (Dubois, 2010). El concepto entraña dimensiones filosóficas, económicas, políticas y antropológicas (entre otras) inseparables,

y cuyas implicaciones se albergan en las más recónditas concepciones del hombre y su interacción con los otros y con su ambiente. La concepción actual del desarrollo humano remite a un paradigma holístico que también surge de la crítica al concepto y modelo que encierra la versión tradicional del desarrollo. Entre las diferencias en ambos paradigmas, se encuentra la concepción del hombre, la perspectiva del tiempo y el ideal de la sociedad. Mientras que para el paradigma tradicional del desarrollo se ve al hombre como un medio para alcanzar la riqueza, en el desarrollo humano se percibe que el hombre es el fin y que, por ende, es necesario lograr que florezca (Morin, 2002).

Por otra parte, para aquella tradicional propuesta de desarrollo centrado en el crecimiento económico, éste es un asunto que se logra en un tiempo futuro; mientras que para el planteamiento del desarrollo humano las condiciones humanas favorables –no sólo económicas– deben ser un asunto presente-futuro (Montfort y Guillaumin, 1992; Gardner y Lewis, 1996): presente porque el mantenerlo en el futuro lo convertiría en un asunto utópico; y futuro porque, sin convertirlo en un ideal, debe estar en la concatenación del compromiso intergeneracional con plena consciencia histórica del pasado.

Con respecto al ideal de la sociedad, en la tradicional propuesta economicista del desarrollo se ve que es necesario alcanzar *un* ideal, lo cual no considera las diferencias de los grupos humanos y, por tanto, minimiza la importancia de sus cosmovisiones. En contraste, para el desarrollo humano más que *un* ideal social, se percibe que no es posible trazar visiones unilineales sino comprender que los desarrollos son un asunto plural y cultural, “policéntrico, multivariado, no uniforme, no generalizable” (Montfort y Guillaumin, 1992: 65), es decir, es el ser humano quien debería tener la libertad para elegir la vida que valora vivir con base en su proyecto social, lo que necesariamente implica alcanzar un ideal que alguna sociedad percibe como el mejor para el resto de sociedades.

En suma, la noción del desarrollo humano acuñada principalmente por Amartya Sen y enriquecida por Martha Nussbaum y Mahbub Ul Haq, entre otros, ha tenido eco de forma tangible en el ámbito mundial. Uno de sus resultantes, ha sido la apropiación del Desarrollo Humano como paradigma dentro de esquemas institucionales, por ejemplo, el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), cuya definición del Desarrollo Humano está vinculada con el ideal de las libertades descritas por Sen: “generalmente tenemos excelentes razones para querer poseer más renta o más riqueza, y no es porque la renta y la riqueza sean deseables en sí mismas, sino porque, por norma, son admirables medios de uso general para tener más libertad con la que poder llevar el tipo de vida que tenemos razones para valorar” (Sen, 2000: 30); para el PNUD el objetivo del Desarrollo Humano es comprender que “el propósito final del desarrollo se encuentra en cada uno de sus habitantes y en las posibilidades que ellos tienen para elegir una vida en la que puedan realizar a plenitud su potencial como seres humanos” (PNUD, 2019).

Para lograr lo anterior, el PNUD institucionalizó la medición del Desarrollo Humano como una serie de indicadores (IDH, Índice de Desarrollo Humano) en el que se integran mediciones sobre educación, salud e ingreso (nivel de vida). La operacionalización de las variables tiene que como consecuencia la publicación de un informe anual que describe las condiciones de los países medidos. Si bien se reconoce que la definición original del PNUD empata con la teoría del Desarrollo Humano, dentro del documento se aborda una noción y un modelo diferente porque el IDH no es una medición que pueda adaptarse a contextos institucionales, y que a su vez pierde de vista los desarrollos como asunto heterogéneo. En el documento se asume al Desarrollo Humano como un paradigma holístico cuya finalidad es el florecimiento del ser humano a través de la potenciación de capacidades que le permitan vivir la vida que valora vivir dentro de un proyecto social.

La definición anterior toma como base la idea de Sen sobre las capacidades como libertades dentro de la teoría de la justicia social; y el aporte de Nussbaum consistió en un marco de capacidades “arquitectónico diferenciado” (Nussbaum, 2012: 69). Puede aceptarse que la propuesta de Nussbaum surge de la comprensión de las capacidades como un asunto interno y externo y consiste en un listado de diez capacidades centrales para la dignidad humana y la agencia² de los individuos: Vida, Salud Física, Integridad física, Sentidos, imaginación y pensamiento, Emociones, Razón Práctica, Afiliación, Otras especies, Juego, Control sobre el propio entorno (Nussbaum, 2012: 53, 54). El listado –aclara Nussbaum– es un marco de actuar ético irreducible y es parte del deber del Estado el potenciarlo. A esto se puede agregar que la universidad, como institución del Estado comprometida con el bien social, tendría que promover el Desarrollo Humano.

La promoción del Desarrollo Humano en la universidad tendría que apuntalarse desde los elementos descritos: a) la concepción del hombre (estudiante), b) la visión del tiempo, c) el ideal de la sociedad. De igual forma, el potenciar el desarrollo humano tendría que contemplar la expansión de las capacidades circunscritas a las características específicas y naturaleza de la Universidad como institución. La pregunta que surge, entonces, es: cómo deberían propiciarse y extenderse las capacidades, si éstas deberían ser las que propone Nussbaum, o si (o debería haber) hay un marco ético también para la Universidad. La respuesta que este trabajo quiere adoptar tiene que ver con lo propuesto por Melanie Walker (2006) sobre Pedagogías para el Nivel Superior, a través un listado de ocho capacidades que tienen como base la tipología de Nussbaum. Esta lista contiene una serie de descriptores retomados de distintos principios, tales como ciudadanía, voz, agencia, identidad, consciencia, autoaprendizaje, aprendizaje para la vida, reflexividad, criticidad, metacognición, bienestar, entre otros; y de las propuestas y discusiones de teóricos que abordan la educación y problemas actuales, por lo que para este trabajo se retoman como subcapacidades.

² Para Nussbaum, la agencia es “la capacidad de acción del individuo” (Nussbaum, 2012: 50)

LA UNIVERSIDAD, SUS FINES, PROBLEMAS Y EL DESARROLLO HUMANO

Se sabe que las instituciones universitarias son producto de la revolución urbana que tuvo lugar entre los siglos x y xiii en Europa (Le Goff, 2008). Gestadas en la Baja Edad Media en Europa, sus características particulares derivan del contexto histórico y sociocultural que enmarcaron su surgimiento. Las universidades medievales emanan de la adopción de aristas ontológicas, epistemológicas, deontológicas y pragmáticas con respecto a la docencia, investigación y difusión del conocimiento: “las universidades desarrollaron en especial tres métodos íntimamente relacionados: las lecciones, las repeticiones y las disputas” (Gadotti, 2008:46).

Después de su surgimiento y expansión, su proceso evolutivo fue desigual en los ámbitos históricos y geográficos. En el plano histórico, la Universidad pasó por varios momentos, al inicio, su fin tenía que ver con la contemplación de Dios, especialmente a lo largo de la Edad Media; más tarde, su esencia y fin se volcó en la búsqueda de la verdad y el conocimiento y el compromiso con la humanidad, particularmente en la Ilustración y Renacimiento, (Carañana, 2012), momento a partir del cual, se percibe un compromiso mayor de la Universidad con el bienestar social. Respecto a la organización de la Universidad en sus distintas latitudes, ésta fue susceptible de ajustarse a los distintos regímenes políticos y a los movimientos sociales que la circundaron. Por ejemplo, en varias épocas su estructura jerárquica obedeció a fines que la llevaron a ser excluyente; y elitista y en otros más permitió su apertura y masificación a la sociedad en general.

En los últimos siglos la universidad se ha comprometido con el bien social, entendiendo, por un lado, que siendo una institución del Estado es parte de sus responsabilidades el impulsarlo; y, por el otro, asumiendo que al ser su principal activo el conocimiento, por esa vía debe contribuir al mejoramiento de las condiciones sociales de bienestar, entre otras razones porque a través del conocimiento, ha podido dar solución a problemas que conciernen al hombre, al entorno y al mismo conocimiento. Aunado al ideal de la extensión del conocimiento, la universidad atiende las necesidades de la sociedad en la que se encuentre, para “formar ciudadanos libres, autónomos e independientes, aptos para tomar decisiones políticas, económicas y sociales, para un mejor desarrollo de nuestros pueblos” (González, 2006: 24). La génesis de la universidad permite comprender la concepción del hombre para ella y se entrevé que el ser humano es su fin, por lo que coincide con una de las premisas del Desarrollo Humano. En ninguna etapa de la historia se habla de una universidad tendiente a la búsqueda de la riqueza de las naciones, sino de la búsqueda del mejoramiento de la sociedad a través de la universalidad del conocimiento que hay en ella.

La articulación y puesta en marcha de la universidad a través del Estado ha determinado de manera formal su quehacer a través de distintos niveles legales, por ejemplo, para México estos documentos incluyen los lineamientos de la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en materia de Educación Superior, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley para la Coordinación en la Educación Superior, leyes estatales de educación superior (para el caso que se aborda en este artículo, la del Estado de México), el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), además de las leyes orgánicas, reglamentos institucionales y planes y programas derivados de cada una de las administraciones, en orden jerárquico, nacionales, estatales e institucionales, hasta llegar a los documentos rectores de cada institución en lo particular, como en el caso de la UAEMéx que ocupa a este trabajo: Estatuto Universitario, Reglamentos de Organismos Académicos y Centros Universitarios, Planes de Desarrollo y de Estudio.

Los documentos legales anteriores, entre otros más, conforman su marco de acción; y, por supuesto, para las universidades públicas existen paralelismos entre los textos legales que dimanan desde los ámbitos internacionales hasta los locales y que dan pie a las formas en que realizan sus funciones sustantivas. Entonces, se puede afirmar que los fines de la Universidad anclados en la docencia, investigación y difusión apoyan al bienestar social contribuyendo a la organización de la vida, al ofertar estudios profesionales para la conformación de las naciones y la solución de sus problemas, al desarrollar tecnologías que permitieron reducir las enfermedades y mejorar las condiciones de vida en la cotidianidad de los individuos y al crear teorías para la comprensión de la realidad. Esta relación entre el Estado y la universidad, así como las interacciones que surgen de los elementos legales que retoman permiten comprender que la universidad está comprometida con el presente-futuro también; de inicio, porque se espera que la universidad y el conocimiento que se genera a ella se extienda a la sociedad para la solución de problemas, pero también para la anticipación de los cambios de manera que la sociedad encuentre formas de adaptarse conociendo y comprendiendo sus causas y posibles consecuencias.

Las razones anteriores han llevado a que la representación social de la universidad en la modernidad implique valores asociados a la libertad, bienestar, justicia, equidad, buen juicio, criticidad, democracia, entre otros, por lo que la sociedad ha acudido a la ella como institución que guíe el pensamiento de la humanidad. Sin embargo, en el último siglo se ha visto a la universidad con una serie de retos que se acrecientan a medida que la creación de conocimiento, (y con ello los beneficios del mismo en materia de desarrollo y bienestar además de la autoridad moral) deja de estar en sus manos. La universidad enfrenta una crisis sin precedentes, al dejar de responder a las necesidades en materia de solución de problemas, al dejar de fungir como ente crítico y moral de la sociedad, y al mostrarse incapaz de cambiar su modelo de organización Medieval. Didriksson expresa una preocupación mayor al afirmar que la Universidad “ha dejado de expresar los intereses y las fuerzas que le dieron sustancia, corporeidad y pertinencia durante siglos, para volverse a posicionar como una institución social y económica de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes” (Didriksson, 2007: 38).

En el ámbito internacional la crítica concuerda en la imperante necesidad de redefinir los modelos educativos particulares en los que se cimienta la universidad para que ésta responda a las necesidades actuales. En México, el tránsito ontológico de la universidad también ha sido contradictorio (Kaplan, 2000) y lejos de responder a sus deberes en tanto institución pública con miras a promover el bienestar social, obedece a una tradición academicista que ha dado lugar a una serie de prácticas que hacen de su función no sólo conflictiva sino legitimadora de las desigualdades. Esto se vuelca en un asunto complejo en el que se exige la adopción de nuevas funciones y responsabilidades con respecto a las necesidades sociales producto del devenir histórico del país.

Para el caso de la UAEMéx, la situación es congruente con el plano nacional: se espera que la institución promueva el bienestar social dentro de un escenario complejo en el que se debate entre la valoración social y la pérdida de credibilidad. Para coadyuvar a que la universidad se posicione nuevamente como institución no sólo de vanguardia respecto a la creación del conocimiento, sino respecto a su función social sobre la formación de individuos libres, con la posibilidad del ejercicio de sus capacidades para llevar una vida plena, resulta pertinente pensar en el paradigma del Desarrollo Humano, en el que la educación que emana de la universidad permita complementar el discurso de las competencias profesionales con el de las capacidades internas y externas para el aprovechamiento de las oportunidades en pro del florecimiento de los universitarios y, por ende, para su extensión a la sociedad en general. La adopción del paradigma del Desarrollo Humano en la UAEMéx de manera explícita, más allá de la adopción de una tendencia, permitiría la integración de una teoría de la justicia con bases del humanismo, y que además se articule con las posibilidades de inserción desde las dimensiones de la institucionalidad y las políticas internacionales que sostienen las acciones dentro de las universidades, desde los ejes rectores que las guían. Por otra parte, las bases filosóficas del Desarrollo Humano permiten la extensión del bienestar social, fin principal de la universidad.

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

La creación de la UAEMéx se da en el siglo XIX con un referente pontificio, aunque décadas después de su creación adoptó tintes profesionalizantes propios del modelo de la Universidad Napoleónica (Miranda, Medina, Espinoza y Moreno, 2005). Hacia la década de los 90s, la UAEMéx mantenía su arraigo a las dos tradiciones anteriores, sin embargo, se veía envuelta en una demanda social por formación para el trabajo competitivo y la capitalización de los saberes adquiridos, ante lo cual sus planes de estudio resultaban insuficientes. Frente a este escenario, en el año 2003 la UAEMéx se transformó para adoptar un Modelo de Innovación Curricular cuyos fines tenían

que ver, en un primer momento, con el rediseño de los planes de estudio, y posteriormente con ajustes administrativos que permitieran adaptarse a los cambios que traía el modelo.

Los planes de estudio a partir de ese momento adoptaron una postura ‘flexible y de innovación’, que pretendía que los egresados tuvieran las posibilidades de desarrollar competencias profesionales que los prepararan para la complejidad y la incertidumbre. En ese sentido, los planes de estudio retomaban principios que permitieran hacer frente a una sociedad estructurada en torno de la competitividad. Las competencias, se integraron en tres núcleos: básico, sustantivo e integral. Estas competencias “se ubican en los ámbitos académico –disciplinar y de investigación– operacional de la formación –de dominio de acciones en su ejercicio– y lo transversal o genérico –que comprenden aspectos cognitivos, actitudinales propios de todo profesional” (Miranda, et. al., 2005: 156). Y se expresan a través del perfil profesional inscrito en los planes de estudio donde resulta posible conocer los fines de la carrera e identificar las capacidades implícitas que se podrían potenciar. Esta es la razón por la que se ha elegido este elemento como parte del análisis que se presenta en este texto.

METODOLOGÍA DE WALKER APLICADA AL CASO DE LA UAEMEX

Tal como se ha mencionado antes, la metodología del documento parte de una revisión a los planes de estudio que derivaron de la innovación curricular en la UAEMex, para lo cual que se retoman las capacidades de la lista ideal propuesta por Walker (2006), cuyos descriptores se utilizaron como puntos de partida para comparar la redacción de las competencias profesionales de cada plan. Para elegir el modelo se tomó en cuenta la revisión teórica y también se revisaron otras propuestas que evalúan el Desarrollo Humano en el Nivel Superior, como la de Pedro Flores (2005) en México, en la que se estudian siete funcionamientos de egresados de instituciones tecnológicas, en las que se miden logros personales y profesionales retomados de las libertades de Sen y explicitados a través de capacidades de Nussbaum. Otra propuesta revisada es la de Mohan y Bhushan (2017), en la que proponen una serie de indicadores en la que analizan a la Universidad no sólo desde sus egresados, sino desde sus procesos, programas y miembros de la comunidad universitaria: estudiantes, personal académico, y personal administrativo. Si bien, no son las únicas propuestas, es relevante mencionar el por qué no se eligieron en el desarrollo del trabajo. Para el caso de Flores (2005), la metodología utilizada fue con seguimientos a egresados, lo que no es factible con los recursos para la investigación y, por otra parte, deja de lado aspectos sobre el ejercicio de la vida plena. Respecto a la perspectiva de Mohan y Bhushan, se concluye que es un análisis muy completo y tampoco existe la posibilidad temporal y económica de llevar a cabo el análisis propuesto.

Respecto a la propuesta de capacidades de Walker (2006), se han encontrado trabajos que analizan las competencias para el Nivel Superior, lo que de alguna manera permite también establecer la comparación en el artículo. El principal de los documentos encontrados es el análisis de Boni A., y Lozano, F. (2007) sobre el modelo de capacidades que se establece en el Proyecto Tuning de la Unión Europea. Su evaluación consistió en una rúbrica en la que se compararon ambos elementos para dar cuenta de las formas en que estos coincidían o discrepaban. Lo anterior dio pie a utilizar esta propuesta dentro del artículo. El otro documento que se encontró es el de Alarcón y Guirao (2013), en el que también se analizan las competencias transversales de una institución española, para conocer en qué medida se potencian los elementos del listado ideal de Walker. En su análisis, Alarcón y Guirao, agregan la capacidad ‘empoderamiento’, que no aparece en el listado de Walker (2006).

Para la elección de las competencias profesionales se trabajó con una muestra no aleatoria de planes de Estudio de la UAEMéx cuya característica es el haberse diseñado bajo el Modelo de Innovación Curricular, y haber sido elaborados en el periodo 2003-2006. Lo anterior debido a que algunos de los planes han cambiado a partir de ese periodo y han dejado de establecerse a través de competencias, para redactarse a partir de objetivos y funciones de los egresados, sin embargo, muchos de ellos siendo vigentes y son la base para los planes de estudio diseñados a partir de 2007 bajo el denominado Modelo Universitario 2007. Respecto al listado ideal de Walker (2006), cada capacidad se contrastó con las competencias profesionales descritas en los perfiles de egreso y se analizó con respecto a palabras explícitas en la oración, o palabras implícitas en la oración.

El análisis que se emprendió tiene una orientación interpretativa o hermenéutica en la que es necesario deconstruir el texto para comprender la intencionalidad del mismo. El análisis, de acuerdo con Martínez (2004), se puede hacer en los planos sintáctico, semántico y pragmático, el primero evidente en el texto y los otros dos son parte del contexto por lo que para llegar a ellos es necesario “establecer las conexiones existentes” (Martínez, 2004: 131) entre los tres niveles. En este documento se realiza este proceso primero a través del plano sintáctico en el que en la observación de los documentos escritos se evidenciaron relaciones de sinonimia, hiperonimia o hiponimia entre las competencias y el listado de capacidades de Walker. Se entendió por sinonimia la existencia de términos cuyos significados son los mismos, por hiperonimia los términos cuya relación semántica es partes-todo, e hiponimia, cuya relación semántica es todo-partes. En un segundo momento, las relaciones semánticas cobran mayor profundidad en su significación cuando se analizan en el contexto, lo que da lugar al plano pragmático.

En el siguiente ejemplo, se muestra la manera en que se analizaron los documentos y la manera en que se hizo la revisión de las competencias profesionales. En negrita aparecen los elementos que dieron pie a comprender las capacidades implícitas en cada competencia profesional.

Tabla 1. Ejemplo del análisis de una competencia profesional en un plan de estudio con respecto a la lista de capacidades de Walker, 2006.

PLAN DE ESTUDIOS		Licenciatura en Trabajo Social con opción a salida lateral a Técnico Superior en Trabajo Social 2003
COMPETENCIA PROFESIONAL		
Analizar el contexto socioeconómico, cultural y su impacto en los diferentes grupos de población; disposición para realizar trabajo interdisciplinario y multidisciplinario, así como el establecimiento de una educada comunicación para el fomento de las relaciones, la creatividad, imaginación e iniciativa para proponer alternativas de solución, respeto al ser humano cualquiera que sea su raza, sexo, religión y condición social, con responsabilidad, compromiso y ética.		
ELEMENTO DE LA COMPETENCIA	DESCRIPTOR DEL LISTADO IDEAL DE WALKER	SUBCAPACIDAD / CAPACIDAD DEL LISTADO IDEAL DE WALKER
Analizar el contexto socioeconómico, cultural y su impacto en los diferentes grupos de población...	Hacer elecciones razonadas informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexionadas.	RP1 / Razón práctica
...disposición para realizar trabajo interdisciplinario y multidisciplinario...	Ser capaz de trabajar con otros para formar buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo.	RS2 / Relaciones sociales
...establecimiento de una educada comunicación para el fomento de las relaciones...	Ser capaz de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate.	RDR3/ Respeto, Dignidad y Reconocimiento
...establecimiento de una educada comunicación para el fomento de las relaciones...	Ser capaz de escuchar	RDR7 / Respeto, Dignidad y Reconocimiento
...la creatividad, imaginación e iniciativa para proponer alternativas de solución...	Ser capaz de adquirir conocimiento por placer y para el desarrollo personal, para la profesión y las oportunidades económicas, para la acción política, cultural y social y la participación en el mundo.	CI4/ Conocimiento e imaginación
...respeto al ser humano cualquiera que sea su raza, sexo, religión y condición social, con responsabilidad, compromiso y ética.	Conciencia de los debates éticos y los asuntos morales.	CI5 / Conocimiento e imaginación
...respeto al ser humano cualquiera que sea su raza, sexo, religión y condición social, con responsabilidad, compromiso y ética.	Ser capaz de tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razón de sexo, clase social, religión y raza.	RDR1/ Respeto, Dignidad y Reconocimiento
...respeto al ser humano cualquiera que sea su raza, sexo, religión y condición social, con responsabilidad, compromiso y ética.	Ser capaz de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate.	RDR3/ Respeto, Dignidad y Reconocimiento

Fuente: UAEMéx, 2003, elaboración propia con base en el plan de estudios y las capacidades de Walker, 2006

El proceso anterior se realizó con las competencias de los 53 planes de estudio, una vez que se identificaron los elementos implícitos o explícitos en la redacción a través de los procesos ya mencionados se procedió a asignar códigos con base en los descriptores

del listado de Walker (ejemplo. columna 3 de la tabla 1). Los descriptores en el trabajo de Walker se encuentran en prosa, para el trabajo, se dividieron las oraciones y se asignaron códigos específicos con base en la capacidad que los agrupa.

Tabla 2. Listado ideal de capacidades de Walker, codificación de descriptores.

Capacidad	Definición	
Razón Práctica RP	Hacer elecciones razonadas informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexionadas.	RP1
	Ser capaz de construir un proyecto de vida personal en un mundo incierto	RP2
	Tener buen criterio.	RP3
Resiliencia educativa RE	Ser capaz de orientarse en el estudio, trabajo y vida.	RE1
	Ser capaz de negociar el riesgo, perseverar académicamente, responder a las oportunidades educativas y adaptarse a las restricciones.	RE2
	Autosuficiencia. Tener aspiraciones y esperanzas de un futuro mejor.	RE3
Conocimiento e imaginación CI	Ser capaz de adquirir conocimiento de un tema – de una disciplina o profesional – conforme a procesos de investigación académica estandarizados.	CI1
	Ser capaz de utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de otros y formarse juicios imparciales.	CI2
	Ser capaz de debatir asuntos complejos.	CI3
	Ser capaz de adquirir conocimiento por placer y para el desarrollo personal, para la profesión y las oportunidades económicas, para la acción política, cultural y social y la participación en el mundo.	CI4
	Conciencia de los debates éticos y los asuntos morales.	CI5
	Apertura de mente.	CI6
	Conocimiento para entender la ciencia, la tecnología y la política pública.	CI7
Disposición al aprendizaje DA	Ser capaz de tener curiosidad y deseo por aprender.	DA1
	Tener confianza en la propia habilidad para aprender. Ser un inquisidor activo.	DA2
Relaciones sociales y redes sociales RS	Ser capaz de participar en un grupo para aprender, trabajar con otros y resolver problemas y tareas.	RS1
	Ser capaz de trabajar con otros para formar buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo.	RS2
	Ser capaz de formar redes de amistad y pertenencia para el apoyo al aprendizaje y el ocio.	RS3
	Confianza mutua.	RS4
Respeto, dignidad y reconocimiento RDR	Ser capaz de tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razón de sexo, clase social, religión y raza.	RDR1
	Valorar otros lenguajes, otras religiones y prácticas espirituales y la diversidad humana.	RDR2
	Ser capaz de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate.	RDR3
	Ser capaz de actuar de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas.	RDR4
	Tener competencias en comunicación intercultural.	RDR5
	Tener voz para participar efectivamente en el aprendizaje; voz para hablar, para debatir y persuadir.	RDR6
	Ser capaz de escuchar.	RDR7

Integridad emocional, emociones IEE	No estar sujeto a la ansiedad o el miedo lo que disminuye el aprendizaje.	IEE1
	Ser capaz de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, toma de conciencia y el discernimiento.	IEE2
Integridad corporal IC	Seguridad y libertad de todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno de la educación superior.	IC

Fuente: Walker, 2006, la traducción de las capacidades se comparó con la propuesta de Alarcón y Guirao, 2013; codificación propia

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Una vez que se realizó el análisis de los 53 planes, se contabilizó en cada uno de ellos la codificación de las subcapacidades del listado de Walker, se concentró la información y se hicieron comparativos respecto a los planes de estudio. Para los comparativos por áreas de estudio, se retomó la clasificación de la UAEMéx, expresada en los mismos planes de estudio, y que consiste en 10 grupos: arquitectura, diseño y urbanismo (5 planes), ciencias agropecuarias (5 planes), ciencias de la salud (7 planes), ciencias económico-administrativas (1 plan), ciencias sociales (1 plan), educación (1 plan), ciencias naturales exactas (6 planes), ciencias sociales (15 planes), educación y humanidades (8 planes), ingeniería y tecnología (5 planes). Tal como se indicó, las capacidades del listado propuesto de Walker son 8, y se dividieron en 29 subcapacidades. Con base en la revisión de la información interpretada y codificada, se encontró lo siguiente:

- La principal subcapacidad que se potencia en los planes de estudio es la de Razón Práctica, de esta, principalmente la primer subcapacidad (RP1) asociada a los procesos de razonamiento y crítica; las palabras más recurrentes en el análisis dentro de los planes de estudio fueron análisis, reflexión y crítica. Esta capacidad apareció en los 53 planes de estudio y se repitió a lo largo de las competencias profesionales al menos 200 ocasiones. las licenciaturas donde tuvo mayor recursividad fue en la licenciatura en comunicación y en la licenciatura en cirujano dentista. En las que menos se encontró fue en la licenciatura en química, la licenciatura en contaduría, licenciatura en médico veterinario zootecnista, licenciatura en químico farmacobiólogo, licenciatura en diseño gráfico, licenciatura en ingeniero agrónomo fitotecnista y licenciatura en químico en alimentos.
- Los planes de estudio que aparecieron encabezando el número de subcapacidades y capacidades del listado de Walker en cuanto a su variedad, son la Licenciatura en Comunicación, Licenciatura en Antropología Social, Licenciatura en Ingeniería Civil, y Licenciatura en Educación, Por áreas de conocimiento, dos pertenecen a las Ciencias Sociales y Administrativas, una pertenece a la Ingeniería y Tecnología, y la otra al área de Educación. En todas ellas, se potenciaron 31, 19, 19 y 17

subcapacidades, respecto a las capacidades generales se potenciaron entre 6 y 7 para los planes ya mencionados.

- La moda en las competencias profesionales de los planes de estudio se sitúa en la capacidad de la Razón Práctica (53 planes), seguida por Conocimiento e Imaginación (51 planes), Respeto Dignidad y Reconocimiento (25 planes), y Relaciones Sociales (14 planes). El resto de capacidades se potencia en un mínimo de 2 (Resiliencia Educativa), y un máximo de 6 (Disposición al aprendizaje).

La hipótesis del artículo planteaba que la potenciación de las capacidades era diferenciada en los planes de estudio principalmente por estar implícita. El análisis muestra que efectivamente, existe una tendencia en potenciar habilidades de cognición asociadas a las capacidades de Razón Práctica, Conocimiento e imaginación, y esto es reiterativo en todos los planes de estudio, la contraparte generalizada tiene que ver con los aspectos emocionales, de integridad física y de aprendizaje para la vida que resultan excluidos de la mayoría de programas de estudio (Resiliencia Educativa, Disposición al aprendizaje, Integridad corporal, Integridad emocional, emociones). De igual forma, se concluye que las capacidades son diferenciadas porque existe una prevalencia mayor o menor en ellos al potenciar ciertas capacidades, se observa que algunas carreras tienen mayor carga analítica y crítica que otras, y que esto se acentúa también en áreas disciplinares. Estas implicaciones redundan la comprensión de que el desarrollo humano es un elemento no explícito ni potenciado en los documentos revisados (y que están vigentes todos ellos), por una parte porque la teoría es relativamente reciente y por ende no es posible buscar de forma total el que este se potencie explícitamente en la educación; sin embargo, tal como se ha señalado, sus bases tienen que ver con la responsabilidad social de la universidad en la que el centro de la educación es el estudiante y su fin es contribuir a que éste realice un proyecto de vida con conciencia social.

La excesiva orientación hacia el razonamiento hace patente que la comprensión del humano en la universidad es un asunto fragmentado, se prioriza la cognición, pero quedan fuera la emotividad, alteridad y transformación social. Una de las probables razones es que se espera que el desarrollo de la cognición se extienda a otras esperas de la vida, pero el riesgo de lo anterior sería tecnificar a la universidad y promover conocimientos sólo para la vida laboral. El desarrollo humano en la universidad tendría que abonar al florecimiento de los estudiantes en las posibilidades de su inserción laboral para lograr la movilidad social, y de manera más importante, les debería permitir adquirir plena conciencia sobre sus vidas dentro del proyecto social del que participan en los ámbitos de su individualidad, en su relación con los otros, en sus valores para la transformación social, y en su convivencia con el entorno.

La discusión sobre la concepción del tiempo en la universidad parece acercarse al futuro, los planes de estudio se sitúan en el logro de elementos cognitivos para el ejercicio

laboral, la solución de problemas no atiende a los problemas de la realidad del estudiante, lo que significa que no hay transferencia de las competencias a su realidad inmediata. La idea de educar para la incertidumbre se sigue situando en el futuro, las capacidades sobre la resiliencia educativa, relaciones sociales y redes sociales, respeto, dignidad y reconocimiento, integridad emocional, emociones, e integridad corporal, que se asocian mucho a la vida presente por su relación con el mismo desarrollo individual, están ausentes en los planes de estudio.

En el documento el análisis fue sólo a nivel de planes de estudio y se han interpretado los resultados en función del listado ideal de Walker, lo que significa que por ahora estas conclusiones tienen que ver sólo con el plano discursivo que delimitan los programas, y que no necesariamente significa que la universidad potencie algunas otras capacidades desde algunas de sus otras funciones. Los resultados encontrados parecen coincidir con los resultados de Boni y Lozano (2007), y Alarcón y Guirao (2013) en su análisis del proyecto Tuning, donde encuentran que el marco de competencias no integra capacidades que permitan a los estudiantes realizar un proyecto de vida desde sus aristas sociales, emocionales, físicas y cognitivas. Esto deja de manifiesto la necesidad de pensar los planes de estudio, primero para potenciar de forma explícita y equitativa las capacidades bajo el entendido que son parte de la función y responsabilidad social de la universidad.

REFERENCIAS

- Alarcón, Gloria y Guirao, Cristina (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EES en *Historia y Comunicación Social*. Vol. 18, No. Esp. Dic. Pp. 145-157. Recuperado de internet en mayo de 2018 de: <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44318/41876>
- Barnett, Ronald (2002). *Claves para Entender la Universidad en una era de Supercomplejidad*. Madrid: Ediciones Pomares
- Boni, Alejandra y Lozano, Felix (2007). "Contribution of the capability approach to the building process of the European Higher Education Area. Theoretical discussion and practical proposals to foster democratic citizenship into University" *Paper presented at the 4th annual conference of the HDCA, 18-20 September 2007, New York, USA*. Consultado en internet en octubre de 2017 en: <https://hd-ca.org/publications/contribution-of-the-capability-approach-to-the-building-process-of-the-european-higher-education-area-theoretical-discussion-and-practical-proposals-to-foster-democratic-citizenship-into-university>
- Campana, Melissa (2013). Para una lectura crítica del desarrollo humano. *Andes*, 24 (2), 00. Recuperado en 15 de marzo de 2019, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-80902013000200001&lng=es&tlng=es
- Carañana, Joan (2012) La teoría y la práctica en la universidad medieval en *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*. 15/2. Pp. 139 – 161. Recuperado de internet en marzo de 2019 de: <https://eprints.ucm.es/24144/>
- Didriksson, Axel (2007). *La Universidad en las Sociedades del Conocimiento*. México: UNESCO

- Dubois, Axel (2002). Un concepto de desarrollo para el siglo XXI en *Revista Asuntos Económicos y administrativos*. Núm. 8. pp.1-10
- Escobar, Arturo. (1984). Discourse and Power in Development, Michel Foucault and the Relevance of his work to the Third World en *Alternatives* Vol. 10. Num. 3. pp. 377 – 400
- Escobar, Arturo. (1995). *La invención del Tercer Mundo, Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Grupo Editorial Norma (edición de 2007)
- Escobar, Arturo. (1997) The making and unmaking of the Third World. Rahnama, Majid. Bawtree, Victoria (eds). (1997) *The Post-development Reader*. New York: Zed Books. pp. 85 – 93
- Flores, Pedro (2005). *Educación Superior y Desarrollo Humano. El caso de tres universidades tecnológicas*. México: ANUIES, Universidad Iberoamericana Ciudad de México
- Gadotti, Moacir (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Gardner, Katy y Lewis, David (2003). *Antropología, Desarrollo y el Desafío Posmoderno*. México: El Colegio Mexiquense
- González, Pedro (2006). La educación superior: ¿un bien público? en *Universidades*, No. 32, julio-diciembre, pp. 23-26. Recuperado de internet en marzo de 2019 de: <https://core.ac.uk/download/pdf/25653042.pdf>
- Le Goff, Jacques (2008). *Los intelectuales en la edad media*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez Franzoni, Juliana. (2008). *Domesticar la incertidumbre en América Latina. Mercado laboral, política social y familias*. San José Costa Rica: Editorial UCR
- Miranda, David; Medina, Lourdes; Espinoza, Dora; Moreno, Maricruz (2005). *Modelo de Formación Profesional de la UAEM. UAEM: Toluca*
- Mohan, Anand y Bhushan, Sanjay (2017). Global Challenges and Value-based Quality Education for Holistic Development in Higher Learning Institutions en *Higher Education in the World 6. Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local*. Girona: GUNI
- Montfort, Francisco y Guillaumin, Arturo (1992). *Para estudiar el Desarrollo. (La sociedad perfecta del siglo XXI)*. México: Universidad Veracruzana
- Munck, Ronaldo (2010). La teoría crítica del desarrollo: resultados y prospectiva. *Migración y desarrollo*, 8 (14), 35-57. Recuperado en 13 de marzo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992010000100003&lng=es&tlng=es.
- Nussbaum, Martha (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- PNUD (2019) Consultado en línea en febrero de 2019 en: http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/ourwork/povertyreduction/in_depth/desarrollo-humano.html
- Sen, Amartya (1979). Equality of What? en Sterling M. McMurrin, eds., *The Tanner Lectures on Human Value*. Salt Lake City: University of Utah Press, pp. 195-220
- Sen, Amartya (1985a). *Commodities and Capabilities*. Oxford: Elsevier Science Publishers
- Sen, Amartya (1985b). Well-being, Agency and Freedom. The Dewey Lectures. *Journal of Philosophy*, Vol. 82, No. 4, pp. 169-221
- Sen, Amartya (1989a). *El nivel de vida*. Madrid: Universidad Complutense.
- Sen, Amartya (1989b). Development as Capability Expansion. *Journal of Development Planning*. Vol. 17, pp. 41-58
- Sen, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Walker, Melanie (2006). *Higher Education Pedagogies. A Capabilities approach*. New York: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

