



La praxis en la formación por capacidades

Anna Belykh

Centro de investigación educativa, UATx

anna.belykh@uatx.mx

Área temática: c.) Innovaciones curriculares

Tipo de ponencia: a) Planteamientos conceptuales

Resumen

La praxis como elemento que toma el lugar de actividades integradoras, como las capacidades que asumen un nuevo papel en vez de competencias en la reforma curricular institucional, requiere del arte de pensar por parte de todos los actores educativos para llegar a buen puerto. Esta ponencia puntuiza sobre la articulación de estos dos constructos, invitando a resistir la urgencia del hacer para darle espacio al ser, sus profundas motivaciones y convicciones que sostienen y le dan sentido a todo esfuerzo de formación humanista integral.

Palabras clave: praxis, capacidades, educación superior

Justificación

En los años pospandémicos la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) se ha propuesto una renovación curricular de mayor envergadura transitando de la noción de educación superior por competencias a la perspectiva de capacidades. Las capacidades humanas son aquellas oportunidades reales que los ciudadanos tienen para ser y hacer lo que les resulte valorable. Más allá de recursos o bienes materiales, se trata de la libertad real para elegir opciones significativas para su vida. En la reforma curricular del Modelo Humanista Integrador (ahora) por Capacidades (MHIC), el carácter humano e integrador se busca plasmar mediante el Seminario de Praxis que se ha propuesto que sea distinto de las actividades integradoras o proyectos disciplinares ya comunes en la formación por competencias. En vista del acompañamiento que se le da a este proceso, se comparte esta ponencia que plantea algunos retos que se han detectado en la configuración del Seminario de Praxis con el fin de abonar al debate y generar soluciones en comunidad.



Enfoque conceptual

En la primera parte de la ponencia se recapitula el significado de la reforma por capacidades desde la visión del ser humano que se busca formar (Ortiz Ortiz y Díaz Barriga, 2023) y las implicaciones que esto trae a la educación superior y educación en general. La segunda parte vinculan con la ayuda de elementos gráficos y metafóricos las capacidades con la Praxis y con el elemento latente de su realización, la frónesis. Finalmente, se señalan algunas inercias de la urgencia del hacer que aún se observan en los proyectos de Praxis actuales. Se concluye reivindicando la importancia de hacerle un lugar al ser en el pensamiento disciplinar y didáctico como un paso necesario para calmar las ansias de hacer y replantearnos la construcción de la identidad profesional y ciudadana antes de poder obrar profesionalmente para el bien común. Es una tarea desafiante ante las lógicas de calidad, eficiencia y eficacia individuales propias de un vivir, formar y trabajar por competencias, y desde el competir en aquello que nos compete propio del mercado laboral actual, por lo que se bosquejan algunas pautas posibles a manera de contribución al debate institucional.

Estrategia metodológica

La ruta argumentativa construida para abordar la vinculación de los conceptos innovadores de la reforma curricular de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, praxis y capacidades, sigue el método cartesiano (Descartes, 1637) al definir primero de manera clara y distinta los conceptos centrales, identificar sus dimensiones, articularlos yendo de lo simple a lo complejo y regresar a la totalidad de la cuestión: formación para un desarrollo personal pleno.

Desarrollo

El concepto de capacidades, frecuentemente utilizado de manera sinónímica con competencias por investigadores como César Coll e instituciones como la OCDE, adquiere total independencia de la perspectiva competencial proempresarial en la educación actual al ser formulado como *perspectiva de capacidades* para el pleno desarrollo personal, como esta fue planteada por Amartya Sen y ampliada por Martha Nussbaum. Ambas propuestas parten de una crítica a los modelos economicistas del desarrollo y del bienestar que miden el progreso en términos de ingreso, productividad o afirmación no garantizada de acceso a servicios.

A manera de recordatorio, se puede rastrear el surgimiento de la perspectiva de competencias al texto de la economía del trabajo de autoría de McClelland (1973) '*Testing for competence rather than for intelligence*'. La definición de competencias desde entonces es la de conjuntos de



técnicas y conocimiento especializado para cumplir con funciones laborales. El planteamiento concreto de las competencias es específico para cada disciplina y carrera, su foco de análisis está en la eficiencia, eficacia, rendimiento y calidad. La dimensión ética/política de las competencias se centra en el emprendedurismo de sí (como descrita críticamente por Han, 2014), reduciendo el rol del Estado a garantizarle a las empresas la mano de obra dócil y barata, toda vez que se busca supeditar la escuela a la empresa y a los órganos de control de todo tipo. Las implicaciones pedagógicas de este acercamiento son que se pone foco en el *hacer* con tendencia a la efemeralización: cada vez más con cada vez menos (Heylingen, 2002). En cuanto a lo social y a la definición de la búsqueda del bien común, la justicia social se reduce bajo esta perspectiva a que lo justo lo define el mercado.

Poco se ha señalado que las pruebas de inteligencia se han desarrollado para los soldados con el fin de medir la rapidez de su toma de decisiones, siendo el tiempo cuestión de vida y muerte en el frente de guerra. Parecería que, al transitar de la inteligencia a competencias en este tenor, se postula que la toma de decisiones en la vida pacífica resulta irrelevante, solo interesa que se sigan las instrucciones y se asegure la línea de producción. Las voces que defienden otras lógicas para la educación en nuestros tiempos, en una intención de redirigir el desarrollo personal y social para promover el pleno desarrollo personal en el sentido social, comunitario, compatible con la visión humana donde la persona es el fin en sí y el capital solo es un medio para su florecimiento, han articulado la perspectiva de capacidades ('*capabilities*' en inglés).

La perspectiva de capacidades se ha trabajado por muchos autores desde hace cerca de 20 años (Boni Aristizábal, 2010; Otto, & Ziegier, 2006; Saith, 2001; Wigley, & Akkoyonlu, 2006), pero podría decirse que sus fundadores son Amartya Sen y Martha Nussbaum. Al provenir del ámbito económico-político y filosófico-legal, los dos autores le ponen su sello particular a dicha perspectiva (véase Tabla comparativa). A continuación, se detallan estas dos, puesto que son importantes tanto en las reformas curriculares en educación superior como en la educación básica, con un énfasis que evoluciona conforme avanza la formación de un ciudadano que se busca sea una persona plenamente realizada y valiosa para la sociedad.

Tabla comparativa

Perspectiva de capacidades — Amartya Sen vs. Martha Nussbaum



Categoría	Amartya Sen (1933, India -)	Martha Nussbaum (1947, Nueva York -)
Origen	Economía del desarrollo, filosofía política.	Filosofía política y ética, pensamiento jurídico y reivindicación de paridad de género.
Obra clave	<i>Development as Freedom</i> (1999).	<i>Creating Capabilities</i> (2011).
Definición de capacidades	Libertades reales para hacer y ser lo que una persona valora.	Condiciones esenciales para una vida humana digna.
Planteamiento de capacidades	Oportunidades para el máximo desarrollo de potencial humano que deben construirse en contextos deliberativos con agencia cívica.	Una lista universal de 10 capacidades centrales: vida, salud, integridad corporal, pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, naturaleza, juego y control sobre su entorno.
Foco del análisis	Oportunidades y elecciones individuales efectivas.	Dignidad humana, justicia social y equidad.
Dimensión ética/política	Liberalismo político: énfasis en la agencia y libertad de elección.	Inspiración aristotélica: énfasis en el deber del Estado para garantizar capacidades mínimas.
Rol del Estado	Promotor de libertades, pero con énfasis en la participación ciudadana.	Responsable directo de garantizar condiciones para todas las personas.
Aplicación a la educación superior	Promover libertad para aprender, elegir y desarrollarse según los propios valores.	Educación como garantía de capacidades mínimas para vivir con dignidad (crítica al enfoque instrumental).
Implicaciones pedagógicas	Foco en eliminar obstáculos para el aprendizaje significativo y libre.	Curriculos que desarrollen pensamiento crítico, empatía, creatividad, ciudadanía, juego, entre otros.
Relación con la justicia social	Justicia como equidad en las oportunidades.	Justicia como aseguramiento del umbral de capacidades para todos/as.

Nota. Sistematización apoyada por la IA.

En el marco de la reforma curricular en la UATx, se previó un Seminario de Praxis cada semestre a manera de espacio en el que el aspecto humanista e integrador permita movilizar lo aprendido en todas las materias del semestre para fines de formación por capacidades. Se busca que, con ello, de inicio, se construya la identidad profesional, se avance hacia la consolidación de la praxis profesional y se concluya con elementos de investigación y retribución social desde el ser personal, profesional e investigador. Hasta cierto punto, lo que es la construcción de comunidad en educación básica y media superior actual, y la retribución social en la educación superior por capacidades, apuntan a lo mismo: cuidado de la cohesión social. Para ello, un ciudadano debe construirse desde muy pequeño, primero con cierta priorización de lo intrapersonal (lo que corresponde a los valores personales plasmados como ejes articuladores en la Nueva Escuela Mexicana, a saber: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura, y artes y experiencias estéticas: SEP, 2022), y en lo posterior priorizando lo interpersonal (capacidades, que en la



educación básica queda a nivel de grupos y comunidades y en educación superior ascienden a nivel de estados y de la nación, como lo estipulan Sen y Nussbaum). Todo ello encuentra con dificultades su expresión en la práctica educativa si no se resignifican los elementos clave como lo son la Praxis.

Inicialmente, la Praxis se ha definido como las prácticas establecidas y emergentes en el ámbito profesional, distinto de las prácticas profesionales que hacen los estudiantes como parte de los créditos y que pueden o no vincularse con la actividad profesional real. Esta explicación posiblemente fue insuficiente puesto que en algunas presentaciones en el Foro de Praxis institucional evidencian la persistente inercia de priorizar el hacer y sobrevalorar su posible beneficio social. Así, en algunas ponencias se hicieron aseveraciones mayores sobre el impacto significativo en la vida de un niño a partir de una plática que promovía el uso de recursos dentales como el cepillo y el hilo dental que no son de fácil acceso en las comunidades. Enfocándolo desde el cuestionamiento sobre el ser y el tener de Erick Fromm (1976/1978), en la formación de los futuros odontólogos se prioriza con ello el dar como una modalidad del tener (información y un modesto recurso, como un pequeño tubo de pasta dental) antes de estar y de ser. Claramente, en esa urgencia de hacer, la valoración de un posible resultado de una plática no pasa por su propia experiencia: ¿Cuántas de estas pláticas han impactado profundamente su propia vida? ¿Qué pasará con el niño cuando se le acabe la pasta donada y se tenga que cambiar el cepillo, lo que debería ser cada tres meses?

Si uno pusiera en pausa la urgencia de hacer e incluso cierta urgencia del otro antes de reconocerse y reconocer a las comunidades propia y del otro, se podrían pensar otras opciones. Por ejemplo, en la India la gente cuida de su higiene bucal con ramitas de árbol con propiedades desinfectantes que ellos mastican después de comer. Poner en manos del niño métodos sostenibles de higiene bucal es coherente con la perspectiva de capacidades ampliando su acceso al cuidado de su salud, mientras que compartir técnicas de cepillado que quizás ni el mismo estudiante aplica con convicción, y que niño no podrá aplicar por falta de esta mercancía en su comunidad es precipitado y contraproducente, solo sirviendo a manera de evidencia de un hacer para el que, en efecto, no se requieren la capacidad de análisis ni de una real e informada toma de decisiones (como lo postularon en la perspectiva de competencias).

Este es un pequeño ejemplo que llama a un trabajo de profundización acerca de lo que podría ser la *praxis* en la formación profesional, que llevará tiempo y esfuerzo considerables debido al



hecho que la universidad parece estar estancada en priorizar la formación de los *haceres* humanos, antes que de los seres humanos. Esto se inscribiría en la lógica capitalista en la que se han hundido sociedades contemporáneas del mundo occidental y las sociedades del resto del mundo que tienden a imitarlas: bajo esa lógica el ser humano dejó de ser el fin en sí mismo y se convirtió en un medio, un recurso humano destinado a un *hacer*, mientras que el capital parece haber tomado el lugar del fin último de desarrollo del país que solo se analiza en términos del dinero y recursos. En este momento es importante señalar que la perspectiva de capacidades no está peleada con el *hacer*, mientras ese obedezca a un profundo análisis y el impulso de ampliar posibilidades de acceso a información, servicios y oportunidades para todos. Hablemos entonces de las formas de *hacer* como se han planteado en la filosofía socrática.

Hay tres formas en las que se hable del *hacer* en esa línea de pensamiento. Existe la *poiésis* que es el *hacer* técnico (que parecemos tener la prisa por pasarle al otro sin experimentarlo, vivenciarlo primero). Es la más compatible con la noción formativa de competencia. Si solo hay *poiésis*, hacemos sin pensar (sí teniendo pensamientos, pero no participando del arte de pensar coherente y conciliador de las contradicciones propias, del otro y del contexto). También existe la *praxis* que es un *hacer* transformador: lo que importa es el proceso y no el punto de llegada, es transformarse. Es la más afina a la perspectiva de capacidades en la que la transformación de la sociedad en una comunidad con justicia social se inicia mediante una profunda transformación personal con el otro y para el otro. Un importante acotamiento es que solo lo que se busca por amor nos transforma, por lo que antes de *hacer*, debemos ser, y principalmente amar la futura profesión. Aquí viene a la mente la afirmación de Borges quién con veinte años de docencia en la literatura inglesa dijo que nunca había enseñado la literatura inglesa, sino su amor por ella. La tercera forma de *hacer* es la *frónesis*, la prudente intuición acerca de lo oportuno que es un curso de acción establecido con anterioridad que permite reinventar el *hacer* en función de lo que requiere la gente y el contexto particular de la acción.

Poniéndolo en términos metafóricos, la *poiésis* es como seguir una receta, un proceder operativo (enseñar los pasos básicos de un baile). La urgencia del *hacer* puede llevarnos a enseñar pasos que no hemos bailado. La *praxis* sería bailar, donde lo que importa es cómo y con quien bailamos, no ganar un certamen o acumular puntos. La *frónesis* es el sexto sentido, es no salirse de la plataforma en la que se baila, improvisar un paso en comunión con el otro, cuidarse bailando. Si se integran los tres, el *hacer* se habita con conciencia, coherencia y creatividad desde la propia condición humana. Es ese punto en que alguien actúa con profundidad, discernimiento y



autenticidad, sin afán de exhibirse, pero dejando huella. La excelencia técnica (*poiésis*) se acompaña de la excelencia ética y relacional (*praxis* y *frónesis*).

La *praxis* por lo tanto se podría pensar como el desarrollo de la autorrealización, a manera de transición de competencias a capacidades. Se distingue de la autorrealización pues esta última se trata del desarrollo individual al ser pleno y auténtico, pero desde el hacer individual: es bailar solo para bailar mejor que otros (que no asistieron a la universidad). En cambio, la *praxis* es una forma de saber ser y saber hacer en el mundo que no se mide por desempeños o productividad. Es un hacer del artesano que trabaja con el corazón en las manos, con humildad en la mirada y con lucidez en sus decisiones. No busca perfección, sino congruencia. No busca evidencia, va sin prisa, contempla y sopesa hasta tener clara la imagen completa cuyas piezas irá acomodando.

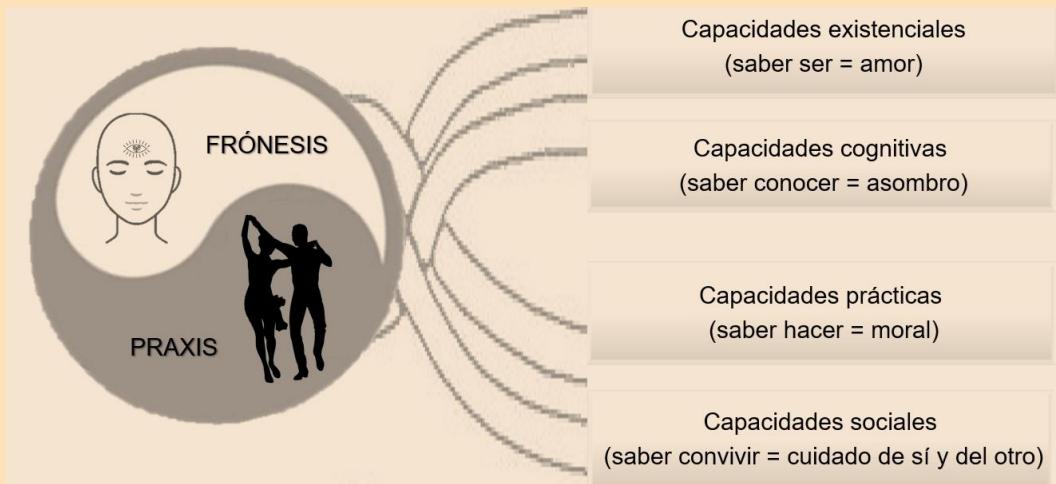
¿Que si eso se puede evaluar? Desde la evaluación formativa podría serlo: solo en términos de retroalimentación en un circuito de asombro, en términos del verbo 'asombrarse'. En términos de la acción aporética de la definición del aprendizaje y del cambio efectivo. No debemos asignarle números, pues en palabras del Doctor Ángel Díaz Barriga la rúbrica mata la evaluación formativa. Es por lo tanto evaluar en torno al verbo y no al número. Eso me recuerda el último libro que ha escrito Margarita Simoñán, directora de Russia Today, uno que está pasando por revisión editorial para ser publicado y que ella nombró 'En el Principio hubo el verbo, en el Fin habrá el número'. Nuestra confusión en la urgencia del hacer quizá se deba a que el 'hacer' se ha convertido en nuestro tiempo-espacio eficientista y utilitario en un número disfrazado de verbo. Parafraseando a Heidegger, habría que dejar que los verbos vuelvan a ser verbos, así estando más cerca de la Génesis que del Apocalipsis.

La conexión entre la *praxis* y las capacidades reside entonces en un hacer centrado en la evolución positiva de las prácticas existentes, con la prudencia de asegurarse que la acción amplía efectivamente el rango de opciones para los individuos y para las comunidades. Que la acción práctica se base en un proceder profundamente moral y el conocimiento esté impregnado del genuino cuidado de sí y del otro, ya que no podemos cuidar bien del otro sin haberle dedicado tiempo a cuidarnos a nosotros mismos para nuestro pleno desarrollo y amplio autoconocimiento. Que el ser recupere sus espacios en la academia desde el amor en su acepción más dignificante, y la pregunta por la motivación resulte innecesaria pues el asombro que sentimos y compartimos acompaña toda búsqueda de conocimiento en nuestras aulas (véase Figura como resumen).



Figura

Praxis como eje curricular basado en capacidades



Nota. Adaptado de Ortiz Ortiz y Díaz Barriga, 2023.

Un ejemplo de tal hacer bien aplicado fue una presentación de Praxis de estudiantes de derecho que hicieron una aplicación para mejorar la seguridad y la orientación turística en su localidad, ampliando vías de comunicación con los distintos agentes del gobierno, creando nuevas oportunidades para el ser y el estar juntos tras haber analizado las necesidades del contexto.

A manera de reflexión final

El aporte de este planteamiento conceptual es puntualizar sobre la urgencia de hacer en la que se encuentra inmersa la universidad al reflejar una sociedad que ha confundido el fin con el medio, poniendo la productividad y el consumo en el centro de su acción formativa y reduciendo a la persona a términos de recurso, de insumo en la gran máquina en donde los medios de producción no pertenecen a los trabajadores, lo que produce la paradójica situación en la que el ciudadano ya no se pertenece a sí mismo y no se piensa fuera de la lógica laboral, fuera de la lógica del hacer. Por consiguiente, lo que resulta 'productivamente' apremiante no es la pregunta por el ser, como ha sido en los 27 siglos de la existencia de la filosofía, sino la pregunta por el hacer, relegando todo lo humano al último plano, como si los peores escenarios del desarrollo de las inteligencias artificiales ya hubieran cobrado vida, emitiendo el veredicto del exterminio de la humanidad con fines de optimización de procesos.



La importancia tanto científica como social del giro curricular hacia la integración, la rehumanización y la ampliación de capacidades para los distintos modos de ser es precisamente esa: dejar de pensar la educación como un proceso con sus fases, etapas, regulación y estandarización del agente, de su técnica y de su producto. Si queremos competir con las IAs en el hacer intelectual, tenemos de antemano perdida la batalla. Pero la realidad es que eso no tiene sentido: el trabajo, la producción, la IA son herramientas que potencian nuestro hacer. Pero ello no tiene por qué amenazar nuestro ser como humanidad, como no la han hecho el fuego, la invención de la rueda o de la electricidad. La inteligencia artificial ni es inteligencia (pues no entiende nada como lo hacemos nosotros, su entelequia solo cobra sentido al ser recibida por nosotros) ni es artificial (artesanal, artística) pues nunca amanece con ganas de pintar o de crear, solo responde a las inercias que nosotros mismos le imprimimos en un impulso poco analizado de compartir lo maravilloso de nuestro ser con una vaga obnubilación de energías.

En el contexto más amplio, cimbrando su relevancia tanto para el avance institucional como para el florecimiento nacional, esta separación del ser y del hacer puede ayudarnos a recuperar la dignidad incondicional del ser, sin importar el hacer. Es la soberanía que no se regatea, la educación gratuita bien financiada por el estado sin que ello dependa de la eficiencia terminal u otros formalismos, el absoluto respeto y validación del ser sin importar desempeños. Es, en términos más abstractos, la no desecharabilidad de las personas y de agrupaciones humanas vivas. Es también el camino al diálogo abierto sobre la búsqueda del bien común sin chantajes económicos con sanciones y aranceles, total funcionalidad institucional enfocada en formar y no en solventar, el regreso de la priorización del ser humano como fin en sí mismo.

Este claramente puede ser el camino a un mundo donde cualquier crítica o exigencia del desempeño no genere vulnerabilidades, pero trabaje para el mutuo fortalecimiento, donde las instituciones dejen de pensarse en pareja dispareja con lo empresarial y restauren los valores de familia tradicional con *alma mater* y *alma pater* entre academia y Estado, donde las naciones vuelvan a estar unidas para el bien de todos sin dividirse en regiones cardinales globales ni jalarse la cobija del ‘mérito para tenerlo todo’ a expensas de los demás. Hace falta hacer propio este gran sueño, este sutil pensamiento que se atreve y estas acciones pequeñas que nos acercan al horizonte donde se tiene puesta la mirada: un mejor mundo para todos.



Referencias

Boni Aristizábal, Alejandra (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *REIFOP*, 13 (3), 123-131. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3307562.pdf>

Descartes, R. (1637). *Discurso del Método*. <https://posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Descartes-Discurso-Del-Metodo.pdf>

Fromm, Erick. *¿Tener o ser?* 1976 1^a Ed/FCE México 1978.

Han, B-C. (2014). *La sociedad del cansancio*, Herder Editorial.

Heylingen, F. (2002). *Complexity and Information Overload in Society: why increasing efficiency leads to decreasing control*. <http://pcp.vub.ac.be/HEYL.html>

McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

Ortiz Ortiz, S. y Díaz-Barriga, Á. (2023). *Fundamentos y orientaciones del Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades (MHIC)*. Editorial Newton.

Otto, H-U., & Ziegler, H. (2006). Capabilities and Education. *Social Work and Society*, 4(2), 269-287. <https://ejournals.bib.uni-wuppertal.de/index.php/sws/article/view/158/218>

Saith, R. (2001). Capabilities: the Concept and its Operationalisation. Working Paper Number 66, *QEH Working Paper Series – QEHWPS66*. https://www.researchgate.net/publication/24119589_Capabilities_the_Concept_and_its_Operationalisation

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). Anexo del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. *Diario Oficial de la Federación*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Plan-de-Estudios-para-la-Educacion-Preescolar-Primaria-y-Secundaria.pdf>

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

Walker, M. (2006). *Higher education pedagogies: A capabilities approach*. Open University Press.

Wigley, S., & Akkoyunlu-Wigley, A. (2006). Human capabilities versus human capital: gauging the value of education in developing countries. *Social Indicators Research*, 78, 287–304. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-0209-7>