

Maria García Amilburu

*¿Competencias, capacidades o virtudes?
Matices importantes en el lenguaje educativo*

1. Introducción: el lenguaje educativo

El lenguaje humano, que se aprende y utiliza en el contexto de una tradición, proporciona las herramientas elementales para la comprensión del mundo físico, social y moral en que vivimos. Si se modifica sustancialmente el lenguaje empleado para referirse a la realidad, cambia también el modo en que ésta se percibe, porque los seres humanos no formamos “primero” los conceptos y “después” revestimos nuestro pensamiento con palabras; el lenguaje no es un envoltorio sino el *vehículo* del pensamiento, y los términos utilizados son de gran importancia de cara a la comprensión y evaluación de la realidad¹. Nuestro modo de ver el mundo depende en parte del lenguaje aprendido, porque éste nos ayuda a organizar la experiencia, a identificar los objetos significativos, y a realizar descripciones y valoraciones².

De ahí que constituya una responsabilidad de los filósofos de la educación – aunque no sea la única – examinar críticamente los implícitos del discurso educativo, tanto los del lenguaje que se emplea en la práctica diaria, como el que expresa las decisiones legales y políticas que se toman en este campo. Preguntarse sistemáticamente por el significado

¹ Cfr. J.V. Arregui - J.V. y J. Choza, *Filosofía del hombre. Una Antropología de la intimidad*, Rialp, Madrid 1991, pp. 270-274.

² Cfr. R. Pring, *The Philosophy of Education and Educational Practice*, en R. Bailey - R. Barrow - C. McCarthy (eds.), *The Sage Handbook of Philosophy of Education*, Sage, London 2010, pp. 55-66.

del lenguaje educativo conduce como de la mano al análisis de cuestiones más profundas entre las que destacan, por ejemplo, la pregunta por la naturaleza y posibilidades del conocimiento humano, el tipo de vida digno del hombre, los fines de la educación, qué significa calidad del aprendizaje, qué autoridad tiene el Estado para decidir los contenidos del currículum, etc.³ En definitiva, el análisis filosófico del lenguaje permite descubrir, clarificar, sistematizar y relacionar los planteamientos antropológicos, teóricos e ideológicos que subyacen en la actividad diaria en el aula y en la legislación educativa. Y éste es un asunto importante, porque en este campo – menos que en cualquier otro – ninguna acción o ley puede considerarse *neutral*: siempre está teñida por el planteamiento filosófico que la sustenta.

Se analizarán seguidamente tres propuestas educativas – las que proponen como fin de esa tarea la adquisición de *competencias*, el desarrollo de las *capacidades* humanas y la formación en *virtudes* –, para examinar el modelo antropológico implícito en ellas, con el fin de ofrecer elementos de juicio a la hora de su evaluación.

2. *El Espacio Europeo de Educación Superior (Eees) y la adquisición de competencias*

Los últimos decenios del pasado siglo se han caracterizado por cambios vertiginosos a nivel social, político, económico y educativo. Centrándonos en este último ámbito, en la 27 *Conferencia General* de la Unesco en 1993, se diseñó una agenda específica para la Educación Superior en la que se subrayaba la urgente necesidad de una *profunda reforma* para que la Universidad cumpliera eficazmente una de las misiones específicas que se le atribuyen: resolver los problemas y desafíos que tiene planteada la sociedad actual⁴.

La *Declaración de Bolonia* constituye el hito más sobresaliente de este proceso de redefinición institucional de la Educación Superior. En ella se

³ *Ibidem*.

⁴ Cfr. M. G. Amilburu - M. Ruiz-Corbella, *Philosophy of Education and Education in Competences in the Context of the European Higher Education Area*, en «Philosophy of Education», 4/37 (2011), pp. 5-17.

propone una idea de «universidad acorde con las necesidades económicas y sociales de la emergente Unión Europea»⁵, orientada a la inserción de los estudiantes en el mundo laboral y al desarrollo económico de los países firmantes. Con ese fin se promueve la creación del *Espacio Europeo de Educación Superior* (Eees) para hacer posible una Europa del conocimiento donde se favorezcan la movilidad, empleabilidad y cohesión social; y para dotar a Europa de un *sistema educativo de calidad que la convierta en una primera potencia económica competitiva en el mercado internacional*⁶.

La Reforma del Sistema Universitario propuesta en la Declaración de Bolonia comenzaba por el diseño de un marco común de Titulaciones basado en dos niveles – Grado y Postgrado –, y la adopción del *European Credits Transfer System* (Ects) para poder equiparar los títulos universitarios de los distintos países de cara a la empleabilidad de los graduados. Por otra parte, se crean programas que facilitan la movilidad entre los estudiantes, profesores e investigadores de las Universidades europeas (*Erasmus*, etc.), y se promueve la cooperación internacional para asegurar un alto nivel de calidad en la investigación⁷.

La adaptación del Sistema Universitario español⁸ a estas reformas – conocidas popularmente como *Proceso de Bolonia* –, se inició con un periodo de desconcierto respecto al diseño del marco de Titulaciones. Posteriormente, el Ministerio de Educación instó a las Universidades a elaborar sus nuevos planes de estudio adecuándose a los requerimientos comunitarios y las directrices de los grupos de trabajo designados a este efecto, que tomaron como referente el Proyecto Tuning⁹, elaborado conjuntamente por investigadores de las Universidades de Deusto y Groningen.

⁵ Comisión de las Comunidades Europeas, *Declaración de Bolonia*, 1998. Disponible en http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Bolonia.pdf.

⁶ Cfr. *ibidem* (el subrayado es mío).

⁷ Cfr. G. Tribó, *Los títulos de Educación y su adaptación a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*, Ponencia presentada en la Conferencia de Decanos de Facultades de Educación, Madrid, mayo de 2006 (*pro manuscripto*).

⁸ Se examina de modo particular el impacto del proceso de Bolonia en la Universidad española, pero es posible extrapolar estas observaciones a otros países del EEES.

⁹ J. González - R. Wagenar (eds.), *Tuning Educational Structures in Europe*, Universidad de Deusto-University of Groningen, 2003. Disponible en <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/documentos/ConferencceBooklet.pdf>.

Así es como el término *competencia* irrumpió, y se instaló cómodamente, en los documentos de la Reforma educativa española, a pesar de que en el n. 38 del texto del Proyecto Tuning se reconoce explícitamente el origen extra-académico de esta palabra. En efecto, el término *competencia* se utilizaba comúnmente en el ámbito laboral y en el de la formación profesional para señalar la capacidad de realizar una tarea determinada, o la destreza para obrar de modo eficaz en un contexto concreto.

Para adaptar el Sistema Universitario español al Eees se diseñó un mapa de las Titulaciones universitarias *en función de los perfiles profesionales*; se organizó el proceso de enseñanza/aprendizaje como un *trabajo cooperativo* entre estudiantes y profesores; y se adoptó un sistema de *evaluación de los resultados de aprendizaje expresados en competencias profesionales genéricas y específicas* que los alumnos debían adquirir¹⁰ – siendo este último punto un aspecto novedoso para la tradición académica universitaria española.

¿Qué se entiende en los documentos comunitarios por “competencia”? La Comisión de Comunidades Europeas define este término como la «demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y/o metodológicas, en situaciones de estudio o de trabajo y en el desarrollo profesional y/o personal»¹¹.

A lo largo de los últimos años, varios autores han analizado esta definición para intentar clarificarla, pues se presta a interpretaciones ambiguas. Tras la consulta de diversos trabajos se pueden identificar una serie de elementos característicos de las competencias, en los que coinciden casi todos los autores¹²:

– El gran número de variables que están presentes en una competencia, pues ésta abarca tanto atributos personales (capacidades, motivaciones, aptitudes, etc.), como otros relacionados con los contextos de trabajo (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, etc.);

¹⁰ Cfr. G. Tribó, *Los títulos de Educación*, cit.

¹¹ Comisión de las Comunidades Europeas, *Propuesta de recomendación del parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. COM (2006) 479, 18. Disponible en http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_es.pdf.

¹² Cfr. M. Ruiz-Corbella - M.G. Amilburu, *¿Tiene futuro la Filosofía de la Educación en un diseño de educación en competencias?*, en J.-A. Ibáñez-Martín (ed.) *Educación, conocimiento y justicia*, Dykinson, Madrid 2008, pp. 101-126.

- Su finalidad eminentemente práctica – o mejor, técnica, aplicada – ya que la adquisición de una competencia sólo tiene sentido si ésta se puede concretar en la acción;
- La adecuación de toda competencia a un contexto de trabajo, al mundo laboral;
- Su naturaleza polivalente y flexible;
- El carácter pragmático, eficiente, intencionado e inmediato, por el que se movilizan recursos en contextos de acción que son capaces de generar nuevos aprendizajes¹³.

Por su concisión, se puede mencionar la definición de Navío, que describe la competencia como el «conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiesta mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo»¹⁴.

De acuerdo con la Reforma, las competencias que deben adquirir los estudiantes en la Universidad se integran en tres grandes apartados: competencias *básicas* (necesarias en cualquier actividad cualificada), *genéricas* (útiles en todo ámbito académico, porque se refieren a la gestión del conocimiento en general) y *específicas* (adecuadas a las actuaciones de una determinada profesión). A su vez, entre las competencias *genéricas* se pueden señalar tres grupos: *competencias instrumentales* (capacidad de análisis, síntesis, organización, planificación, gestión de la información, comunicación oral y escrita de la propia lengua, resolución de problemas, toma de decisiones, conocimientos básicos de la profesión, etc.); *competencias interpersonales* (capacidad de crítica, autocrítica, trabajo en equipo, comunicación con expertos de otras áreas, valoración positiva de la diversidad, compromiso ético, etc.); y *competencias sistémicas* (capa-

¹³ C. Marcelo, *Estudio sobre competencias profesionales para e-Learning*, Proyecto Prometeo, Junta de Andalucía, 2000. Disponible en <http://prometeo3.us.es/publico/es/competencias/index.jsp?mn=600>.

¹⁴ A. Navío, *Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional*, en «Revista de Educación», 337 (2005), pp. 213-234.

cidad de adaptar los conocimientos a la práctica, investigar, aprender a aprender, adaptarse a nuevas situaciones, generar nuevas ideas, trabajar de forma autónoma, gestionar proyectos, emprender, etc.)¹⁵.

A causa de la premura necesaria para cumplir los plazos exigidos por la Unión Europea, este *giro competencial* en las Titulaciones universitarias españolas se ha producido sin que se haya realizado una adecuada reflexión antropológica, filosófica y educativa, y sin analizar las consecuencias que se derivarían de él. La entrada de España en el Eees ha supuesto – y esto es positivo – el abandono de un modelo de Educación Superior excesivamente centrado en la *transmisión, adquisición y avance del conocimiento*, sustituyéndolo por el modelo de la *adquisición de competencias, habilidades y destrezas orientadas al ejercicio de la profesión* por parte del estudiante¹⁶. Pero en este caso – como en tantos otros – se ha cumplido a la letra la ley del péndulo, pasando de una situación que no era buena al extremo opuesto: y no es evidente que la situación posterior sea necesariamente mejor que la primera.

En el modelo de educación en competencias se contraponen erróneamente los conceptos de *conocimientos* y *competencias*; y al priorizar el segundo se descalifica el sistema educativo que considera como uno de los fines principales de la Educación Superior la generación, transmisión y adquisición de conocimiento. Se trata, en definitiva, de una mala lectura de la distinción entre *to know that* y *to know how*, porque Ryle sí valoraba positivamente el conocimiento – considerado como un fin en sí mismo, y en sus vertientes práctica y aplicada.

La contraposición entre conocimientos y competencias es también una mala interpretación del informe Eurydice¹⁷, pues en él se sostiene que hay cuatro tipos de conocimiento de gran relevancia para la vida humana en general, y para el crecimiento económico de la *sociedad del conocimiento* – que es como se consideran a sí mismas todas las democracias occidentales contemporáneas – en particular. Estos cuatro modos

¹⁵ J. González - R. Waganar (eds.), *Tuning Educational Structures in Europe*, cit.

¹⁶ Cfr. A. Rioja, *¿Hacia qué modelo de Universidad converge Europa?*, en «Pedagogía Social», 14 (2007), pp. 53-62 y 55.

¹⁷ Comisión Europea, Eurydice *Competencias Clave*, 2002. Disponible en http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/126/mod_resource/content/2/Competencias_clave_Eurydice.pdf

de conocer son: *saber qué* (conocimiento de hechos codificables de fácil transmisión), *saber por qué* (relacionado con la comprensión científica y con el impacto que ésta tiene en la vida humana), *saber cómo* (capacidad de llevar a cabo ciertas tareas), y *saber quién* (conocer qué personas *saben qué, por qué y cómo*, en un determinado ámbito). El citado informe, por tanto, no desprecia el conocimiento, pero se ha malinterpretado el pasaje en el que se afirma que «en un mundo en el que el conocimiento factual existente se crea, se distribuye y se puede acceder a él de forma rápida, la necesidad de que las personas lo memoricen es cada vez menor. En su lugar, necesitan los instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia»¹⁸.

Pues bien, aun admitiendo la necesidad de una reforma en la Universidad española y la conveniencia de establecer un marco supranacional que garantice unos mínimos comunes para facilitar la movilidad de los profesionales entre los diversos Estados europeos, no faltan profesores universitarios que se lamentan de que esta Reforma se está llevando a cabo de una forma que reorganiza «la Universidad en su conjunto según criterios que poco o nada tienen que ver con los objetivos que le son propios en tanto que servicio público orientado, por un lado, a la enseñanza concebida como vía de acceso de los estudiantes al conocimiento y, por otro, a la investigación en cuanto actividad intelectual y experimental independiente destinada al aumento y generación de conocimientos nuevos en la disciplina de que se trate»¹⁹.

Esta situación es, sin duda, consecuencia de la mentalidad mercantilista que está presente, desde su mismo origen, en la construcción del Eees – pues con él se pretende hacer de Europa una *potencia económica competitiva en el mercado mundial* – y que impregna también, en muchos aspectos importantes, los niveles del Sistema Educativo.

Con el *giro competencial* de la Universidad se ha transformado también el lenguaje educativo, propiciando el abandono del vocabulario de carácter moral, que es el más apto para describir las relaciones que se establecen entre el profesor y el alumno. Este *giro lingüístico* ha modificado a

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ A. Rioja, ¿*Hacia qué modelo de Universidad converge Europa?*, cit., p. 54.

su vez el valor que se atribuye a algunas actividades que integran el proceso educativo, como las que favorecen la deliberación, la reflexión o el conocimiento especulativo, y se otorga gran importancia a otras relacionadas con el mundo de los negocios, la resolución práctica de problemas, la iniciativa o la capacidad de emprendimiento.

Por otra parte, la organización de las instituciones educativas ha adoptado el modelo del libre mercado, y una nueva dinámica de corte orwelliano impregna la gestión educativa – *inputs* y *outputs*, *índices de rendimiento* según objetivos predeterminados, *auditorías* basadas en dudosos *indicadores de calidad*, la consideración de los alumnos como *clientes*, etc. –. Esta visión de la productividad mensurable y del valor instrumental del aprendizaje deja poco espacio a otras realidades *propriadamente educativas*, como son el esfuerzo por comprender y explorar nuevas ideas, el aprendizaje por ensayo y error, la adquisición de experiencia por la experimentación y la práctica, el esfuerzo por encontrar un sentido a las propias vivencias, etc.²⁰

El lenguaje tomado del mundo de la empresa y del mercado asume un concepto bastante pobre y limitado del ser humano y del aprendizaje – pues hay muchos ámbitos importantes en la existencia humana además de su dimensión laboral; y, al mismo tiempo, somete la educación a los mecanismos de control social, socava la autoridad y el papel del profesor como experto en materia educativa, deja indefenso al alumno contra la tiranía del gobierno o del mercado, y desprecia valores que son considerados “irrelevantes” desde el punto de vista económico – como por ejemplo los que integran el ámbito de las Humanidades – pero que son cruciales para entender una vida humana plena²¹.

Pero, afortunadamente, a pesar de que este modelo se haya implantado de manera hegemónica en muchas Universidades europeas con la creación del Eees – y en España se haya extendido también a otros educativos –, el paradigma de la adquisición de competencias no está exento de críticas, la mayor parte provenientes de los mismos profesores universitarios²².

²⁰ Cfr. R. Pring, *Filosofía de la Educación políticamente incómoda*, Narcea, Madrid (en prensa).

²¹ *Ibidem*.

²² Por ejemplo, en España un grupo de académicos que se denominan a sí mismos

3. El desarrollo de las capacidades humanas

Desde los años 80 del pasado siglo se ha abierto camino, sobre todo en algunos ambientes educativos anglosajones la propuesta del desarrollo de las capacidades (*The Capability Approach*) inspirado en los trabajos del Premio Nóbel de Economía Amartya Sen²³ y la filósofa Martha Nussbaum²⁴. Este modelo ha abierto un nuevo espacio conceptual y político que trasciende los límites estrechos del utilitarismo y del individualismo centrado en la medida del nivel de satisfacción personal. En efecto, el desarrollo de las capacidades humanas no se orienta exclusivamente a conseguir lo que es útil o proporciona una satisfacción subjetiva, sino que las considera un ingrediente esencial para el logro de la plenitud humana, y un indicador de lo que una persona *puede llegar a ser o a hacer*²⁵.

El origen del *Capability Approach* suele situarse en una conferencia pronunciada por Sen en 1979, en la que empleó el término *capability* en el contexto de la evaluación del bienestar que las personas pueden alcanzar en la sociedad. Éste, afirmaba, debe medirse en función de las *capacidades* personales, es decir, de la habilidad de cada ser humano para hacer actos o alcanzar estados que él considera valiosos²⁶. Aunque el concepto de capacidad nace en el contexto económico como instrumento para evaluar el bienestar individual, pronto se extendió a otros ámbitos, como a la filosofía política, la ética o la educación, pues ofrece una valiosa herramienta para conceptualizar y juzgar los problemas sociales, porque evalúa lo que las personas son capaces de hacer y de

“Profesores por el conocimiento”, redactó el *Manifiesto de Profesores e Investigadores de Universidad: Qué Educación Superior Europea*, al que se sumaron cientos de docentes e investigadores universitarios, en el que señalaban las deficiencias del modelo adoptado por el Eees. Disponible en <http://147.96.40.211/formulario.cfm>

²³ Cfr. A. Sen, *Choice, Welfare and Measurement*, Blackwell, Oxford 1982.

²⁴ Cfr. M.C. Nussbaum - A. Sen (eds.), *The Quality of Life*, Oxford University Press, Oxford 1993; M. Nussbaum, *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.

²⁵ Cfr. G. Hinchliffe, *Capability, Learning and Value*, en *Pesgb Annual Conference Papers*, Oxford 2005; G. Hinchliffe - L. Terzi (eds.), *Capabilities and Education*, Special Issue of «Studies in Philosophy and Education», 28/5 (2009).

²⁶ Cfr. A. Sen, *Equality for What?*, *Tanner Lecture on Human Values*, en Id., *Choice, Welfare and Measurement*, cit., pp. 353-369.

ser con vistas a que cada uno pueda alcanzar una mayor libertad y vivir según el estilo de vida que considera valioso.

Como su propio nombre indica, afirmar que una persona ha desarrollado una capacidad significa sostener que es «capaz de hacer ciertas cosas»²⁷. En este sentido, capacidad y libertad son nociones estrechamente vinculadas, y Sen llama también al enfoque de las capacidades, «el enfoque de la libertad», entendiéndola como un valor básico: la libertad real con la que una persona debe contar para alcanzar aquella forma de vida que considera valiosa²⁸.

Hay dos conceptos centrales en la teoría de las capacidades de Sen: los funcionamientos y las capacidades. Los *funcionamientos* o acciones son las actividades, logros, estados deseables, rasgos, etc., que la persona consigue hacer o ser. Las *capacidades*, por su parte, reflejan la libertad que alguien tiene para desarrollar un tipo de vida u otra: expresan las oportunidades reales para autodeterminarse a vivir de un modo que merezca la pena²⁹.

Los funcionamientos pueden ser *simples* – entre los que se incluyen los más elementales como estar bien alimentado, tener buena salud, no padecer enfermedades evitables ni sufrir mortalidad prematura, etc. –, y los *complejos* entre los que están: ser feliz, tener dignidad y capacidad para participar en la vida de la comunidad, etc.³⁰ En definitiva, Sen distingue entre aquellos que miran al desarrollo de la vida biológica, y los que hacen referencia a la vida biográfica propia de cada persona.

También establece una diferencia entre las capacidades básicas y las de desarrollo. El ejercicio de las *capacidades básicas* requiere disponer de ciertos recursos o bienes, y el correspondiente apoyo social y cultural; el desarrollo de las *capacidades de desarrollo*, además de lo anterior, necesita un proceso de aprendizaje. Una capacidad de desarrollo es, en definitiva, el conjunto de habilidades, conocimientos y disposiciones que permiten alcanzar los resultados que constituyen el estado de perfeccio-

²⁷ Cfr. *ibi*, p. 367.

²⁸ Cfr. M.J. Urquijo Angarita, *La Teoría de las capacidades en Amartya Sen*, en «Edetania», 46 (2014), pp. 63-80, aquí p. 68.

²⁹ Cfr. *ibidem*.

³⁰ Cfr. M.J. Urquijo Angarita, *La Teoría de las capacidades en Amartya Sen*, cit., pp. 68-69.

namiento humano (*flourishing*)³¹. Las capacidades – al menos, tal como Sen y Nussbaum las conciben – no sólo hacen referencia a las *habilidades* que posee una persona, sino también a su *capacidad de discernir* cuándo hay que aplicarlas: cuándo es necesario usar una técnica, desarrollar un razonamiento práctico o ejercer un juicio moral.

Capacidades y funcionamientos son nociones que remiten mutuamente entre sí en una relación bidireccional simultánea, porque los funcionamientos ofrecen información sobre las cosas que hace una persona, y las capacidades sobre las cosas que tiene libertad para hacer; por lo que la posesión de una capacidad sólo puede evaluarse por deducción, a partir de la observación de los funcionamientos³².

Nussbaum sostiene que hay dos elementos necesarios para el ejercicio de las capacidades, uno interior y el otro externo: el estado de desarrollo de la persona requerido para realizar una función en un ámbito de la plenitud humana, y ciertas condiciones exteriores que permitan su ejercicio³³. Esto significa que alcanzar un determinado nivel de bienestar personal requiere tanto indicadores objetivos como subjetivos, y que la noción de capacidad incluye también la referencia a la relación con el entorno político, social y económico en el que se encuentra la persona³⁴.

Por tanto, una propuesta educativa que se oriente al *desarrollo de las capacidades humanas* es más amplia que la que busca favorecer la *adquisición de competencias*. Esta última está enfocada al dominio de habilidades útiles para el desempeño de un trabajo profesional, que son susceptibles de medición empírica; mientras que el desarrollo de las capacidades humanas constituye un enfoque evaluativo y ético que se interroga acerca de qué cosas son relevantes para generar bienestar personal y social y, en consecuencia, qué aspectos debería atender y apoyar una sociedad mínimamente justa³⁵. Por eso, no faltan autores que aplauden el modelo del desarrollo de las capacidades humanas en una época en

³¹ Cfr. G. Hinchliffe, *Capability, Learning and Value*, cit. p. 3.

³² Cfr. A. Sen, *Commodities and Capabilities*, Noth-Holland, Amsterdam 1985, p. 75; Id., *The Standard of Living*, Cambridge University Press, Cambridge 1987, p. 37.

³³ M.C. Nussbaum, *Women and Human Development*, cit., pp. 84-85.

³⁴ Cfr. A. Bernal Guerrero, *La función de la educación para la creación de las capacidades centrales*, en «Edetania», 46 (2014), pp. 123-140.

³⁵ Cfr. *ibi*, p. 129.

la que el panorama educativo parece estar dominado por la mentalidad mercantilista y el interés en la adquisición de competencias orientadas al desarrollo profesional³⁶.

4. *La educación de las virtudes*

El tercer modelo educativo – que se va a considerar brevemente, por ser más conocido – es la *educación de las virtudes*. Aristóteles fue el primero en elaborar una teoría de los hábitos en el libro V de la *Metafísica*³⁷, y estudió la naturaleza y objeto de los hábitos buenos – virtudes – en el libro II de la *Ética a Nicómaco*³⁸. Esta tradición se enriqueció con la sistematización medieval de Tomás de Aquino en la I-II de la *Summa Theologiae*³⁹, y ha cobrado un nuevo impulso gracias a los trabajos de A. MacIntyre⁴⁰ o D. Carr⁴¹, entre otros, y a la reciente creación del *Jubilee Centre for Character and Virtue* en la Universidad de Birmingham⁴².

En cuanto animal, el ser humano está provisto de un conjunto de tendencias que le inclinan a la consecución de su fin natural; en tanto que racional, el animal humano está capacitado además para desarrollar una serie de hábitos, que consolidan ciertas pautas de conducta intelectual y moral que tienen la apariencia de automatismos adquiridos, dan estabilidad al comportamiento y se adquieren mediante la repetición de actos prolongada en el tiempo⁴³.

Para Aristóteles la habituación es un proceso de aprendizaje a través de la acción, y los hábitos son la huella que queda en las facultades opera-

³⁶ Cfr. P. Hogan, *Cultivating Human Capabilities in Venturesome Learning Environments*, en «Educational Theory», 63/3 (2013), pp. 237-252.

³⁷ Aristóteles, *Metafísica*, tr. de T. Calvo Martínez, Gredos, Madrid 2000.

³⁸ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, tr. de M. Araujo y J. Marías, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid 1999.

³⁹ Tomás de Aquino, *Summa Theologiae*, 4 vols., Bac, Madrid 1977⁴.

⁴⁰ A. MacIntyre, *After Virtue*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 1984.

⁴¹ D. Carr - J. Steutel (eds.), *Virtue Ethics and Moral Education*, Routledge, London 1999; S. van Hooft (ed.), *The Handbook of Virtue Ethics*, Routledge, London 2014.

⁴² The Jubilee Centre for Character & Virtue, <http://www.jubileecentre.ac.uk>.

⁴³ Cfr. J.M. Barrio, *Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos*, en «Estudios sobre Educación», 13 (2007), pp. 7-23.

tivas humanas después haber realizado sus acciones específicas con frecuencia. Vale la pena recordar a este respecto el conocido fragmento de la *Ética a Nicómaco* en el que Aristóteles afirma que «las virtudes no se producen ni por naturaleza, ni contra naturaleza, sino por tener aptitud natural para recibirlos y perfeccionarlas mediante la costumbre»⁴⁴. Y conviene también recordar que la correcta interpretación de este pasaje exige comprender la diferencia que existe entre «adquirir un hábito» y «acostumbrarse a algo»⁴⁵.

Las virtudes son cualidades morales positivas, y por tanto deseables, que conducen hacia el bien y la plenitud a aquellos que las poseen, y contribuyen además al bien común⁴⁶. Atendiendo a las dos funciones que atribuye al alma, Aristóteles distingue entre virtudes *intelectuales* y *morales*. Las primeras son hábitos que facilitan el conocimiento de las cosas necesarias, que no pueden ser de otra manera (ciencia, intelecto y sabiduría); las segundas, el de las realidades contingentes, que pueden ser o no ser, y ser de una manera u otra (arte y prudencia).

Las virtudes intelectuales se originan y desarrollan principalmente por la enseñanza; las virtudes morales sólo se adquieren en la acción pues, como afirma en otro conocido pasaje, «en todo aquello que es resultado de nuestra naturaleza, adquirimos primero la capacidad y después producimos la operación [...]; en cambio, adquirimos las virtudes mediante el ejercicio previo, como en el caso de las demás artes: pues *lo que hay que hacer después de haber aprendido, lo aprendemos haciéndolo*; por ejemplo, nos hacemos constructores construyendo casas y citaristas tocando la cítara. Así también practicando la justicia nos hacemos justos, practicando la templanza, templados y practicando la fortaleza fuertes»⁴⁷. En este sentido, la virtud moral no se enseña pero puede aprenderse, sobre todo a través de la emulación; se contagia por contacto, fascinación, seducción, imitación y repetición⁴⁸.

⁴⁴ Aristóteles, *Ética a Nicómaco* II, 1103a25.

⁴⁵ Cfr. J. Steutel - B. Spiecker, *Cultivating Sentimental Dispositions Through Aristotelian Habituation*, en «Journal of Philosophy of Education», 38/4 (2004), pp. 531-549, aquí p. 542.

⁴⁶ Cfr. D. Carr, *The Human and Educational Significance of Honesty as an Epistemic and Moral Virtue*, en «Educational Theory», 64/1 (2014), pp. 1-14.

⁴⁷ Aristóteles, *Ética a Nicómaco* II, 1103a25-1103b2 (el subrayado es nuestro).

⁴⁸ Cfr. J.M. Barrio, *Cómo formar la segunda naturaleza*, cit., p. 20.

Como existe una irreductibilidad real entre el orden intelectual y el orden moral, los razonamientos no bastan para hacer buenos a los hombres. Para hacer el bien no es suficiente la ciencia, sino que es necesaria asimismo la rectitud del apetito, y ejercitarse en la virtud⁴⁹. Por tanto, para *obrar bien* es necesario *perseverar en la actuación recta adquiriendo buenos hábitos operativos*, esto es, *virtudes*.

5. Comparando lenguajes: la idea de persona educada

Si se admite que la educación es el conjunto de acciones orientadas a ayudar al ser humano para vivir una existencia plena, se comprende que para formular los *finés intermedios* u *objetivos* de la educación y para discernir cuáles son los *procedimientos* más adecuados para alcanzarlos, es necesario conocer *quién es el hombre* – sus capacidades, la dinámica de su desarrollo y su mutua interrelación –, así como las situaciones y actividades que facilitan su perfeccionamiento⁵⁰. Por lo tanto, no es posible acometer responsablemente ninguna acción educativa sin haber formulado previamente un *ideal de vida humana lograda*⁵¹.

Del análisis de los tres paradigmas educativos que se han considerado, se puede deducir la idea de *persona educada* implícita en cada uno de ellos, muy diferente en cada caso.

En la propuesta de la educación como adquisición de competencias – dado que éstas se orientan específicamente a proporcionar las herramientas necesarias para desarrollar eficazmente una labor profesional, según la oferta y la demanda del mercado laboral – la idea de *persona educada* se identifica con el *profesional competente* – reduciendo en muchas ocasiones este concepto a aquella persona que consigue enriquecerse con su trabajo y alcanzar altos niveles poder y prestigio social –, desatendiendo los demás aspectos que integran la vida humana. Pero hay muchos momentos en que los que el ser humano no actúa como *profesional*, sino como padre o madre, ciudadano, amigo, etc. Hay *vida* más allá

⁴⁹ Aristóteles, *Ética a Nicómaco* II, 1179b4-11.

⁵⁰ Cfr. J. Haldane, *Values, Education and the Human World*, Imprint, Exeter 2004.

⁵¹ Cfr. M.G. Amilburu, *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación*, Eunsa, Pamplona 2010³.

de la profesión – vida familiar, afectiva, religiosa, solidaria, momentos para el ocio y cultivar aficiones, etc. –, y la formación centrada en las competencias necesarias para ser un profesional eficaz no prepara al ser humano en estas dimensiones, que son tan importantes – o más – para la existencia humana como la dimensión profesional.

Por lo que respecta al paradigma del desarrollo de las capacidades, la idea del ser humano educado que lo sustenta es más abarcante que el primero, porque no considera el éxito humano exclusivamente en función de los logros profesionales, sino que pone el acento en el grado de satisfacción con el que cada persona puede desarrollar el tipo de vida que ha elegido para sí mismo y para los suyos. La dimensión profesional y las habilidades que permiten el acceso a los bienes materiales básicos están incluidas en el conjunto de capacidades que debe fomentar la educación; pero ésta debe abarcar también otras dimensiones no contempladas en el primer modelo. Sin embargo, cabría objetar a esta propuesta que no siempre el grado de satisfacción personal obtenido equivale a un bien real objetivamente para la persona. A veces se consideran satisfactorias – subjetivamente – situaciones o resultados que a la larga, o vistas desde una perspectiva más amplia, son objetivamente perjudiciales; y también es posible contentarse al alcanzar un cierto grado de satisfacción sin tender a metas más altas que sería posible y deseable alcanzar.

Por último, la propuesta educativa de la formación de las virtudes intelectuales y morales propone como modelo de persona educada aquella que busca el máximo despliegue de sus facultades naturales – sensibles, inteligibles y morales – mediante su acción propia. Esto se facilita al adquirir los hábitos, que refuerzan y facilitan la actividad de las potencias operativas. Esta visión del ser humano educado es congruente con la idea de teleología natural. Para Aristóteles, la naturaleza no es la mera apariencia exterior: *physis* es aquello que tiene *en sí mismo* el principio del movimiento y del reposo⁵²; la naturaleza se contempla de un modo no cerrado, sino teleológico y dinámico. Lo natural no se identifica con *lo dado*, con *lo que ya es*; sino con *lo que regula desde sí sus operaciones*, que por

⁵² Aristóteles, *Física* II, 1 y III, 1.

ello pueden ser llamadas con verdad *propias*. En este sentido, la plenitud de la naturaleza no se muestra *al principio* sino *al final*, después de que se hayan actualizado las potencias naturales. La naturaleza, en sentido teleológico, se identifica por tanto con la esencia en cuanto principio de operaciones⁵³.

Educar no es domesticar; la educación busca la interiorización de lo aprendido para facilitar el despliegue de nuevas posibilidades; la domesticación busca exclusivamente los resultados, modificar las conductas.

Pienso que éste puede ser un buen momento para reflexionar hacia dónde pueden conducirnos estos *pequeños cambios de matiz* del lenguaje educativo que se están imponiendo en el panorama actual.

⁵³ Cfr. R. Spaemann, *Lo natural y lo racional*, Rialp, Madrid 1988. He tratado más detenidamente este tema en M.G. Amilburu, *Aprendiendo a ser humanos*, cit., cap. 2.