

# PEDAGOGÍAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR RELACIONADAS CON EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES\* HUMANAS: HACIA UN CRITERIO DE JUSTICIA

MELANIE WALKER\*\*

*Las manifestaciones más claras del espíritu  
y la organización de una sociedad son sus reglas jurídicas  
y su programa educativo. (Touraine, 2000: 265)*

---

## Introducción

El presente artículo ofrece un enfoque conceptualmente formulado y generador para las 'pedagogías de la capacidad' en la educación superior, la cual es entendida como educación de por vida. Pese a que la educación superior constituye el objeto de estudio, los planteamientos podrían aplicarse igualmente a las escuelas e institutos tecnológicos. El argumento base es que la búsqueda de la equidad en la educación superior y el aprendizaje de por vida involucra el fomentar las capacidades del estudiante para funcionar (Nussbaum, 2000, Sen 1992, 1999, 2002), y de ahí la importancia de la igualdad de capacidad para la diversidad de estudiantes y no sólo para aquéllos cuya formación previa se da por sentada en la pedagogía de la educación superior. Lo importante es cómo la educación entendida como capacidad es distribuida y hacia quiénes. La interrogante está en el cómo la educación superior aborda los impedimentos al logro estudiantil y desarrolla la capacidad del individuo.

La idea central en el acercamiento de las capacidades es que el desarrollo debe enfocarse en qué es lo que las personas pueden realmente ser y hacer, personalmente y en comparación con otros (Sen, 1992). Aunado a esto se concentra en la propia capacidad de decisión reflexiva e informada de las personas sobre la forma de vivir que ellos juzgan importante y valiosa, así como la libre determinación de nuestros fines y valores en la vida. Nos lleva a hacer preguntas tales como: ¿acaso las capacidades valiosas se distribuyen equitativamente en y a través de la educación superior? ¿Habrán personas que consiguen mayores oportunidades de convertir sus recursos en capacidades que otras? ¿Cuáles capacidades son más preponderantes para desarrollar la agencia<sup>1</sup> humana?

---

\* (N. del T.) El término en inglés 'capability' alude tanto a 'capacidad' como a 'habilidad', por lo que resulta más completo, no obstante en español, al emplear el término 'capacidad' la 'habilidad' queda sobreentendida de manera implícita.

\*\* Escuela de Educación, Universidad de Sheffield. Traducción: Pablo Contreras Fresán.

Correo e: melanie2.walker@btinternet.com

<sup>1</sup> (N. del T.) Dentro del enfoque de las capacidades humanas, la 'agencia' (agency, en inglés) constituye un concepto central y debe ser entendida como 'el papel de agentes' de las personas o la 'incumbencia' de las personas en el mundo.

El acercamiento de las capacidades se propone aquí como una alternativa al medio ideológico del aprendizaje superior y de por vida (Hogan, 2002: 226) en el cual el aprendizaje en sí es visto como la ecuación de las capacidades manifiestas de todos y cada individuo para escoger y llevar a cabo los tipos de vidas que ellos valoren. Éste es un proyecto de transformación temporal, de aprendizaje biográfico y localizado (Bloomer, 2001), de ser y de llegar a ser agentes, y de cuál es el efecto que tiene en este proceso el aprendizaje superior de las universidades. La idea es ampliar los acercamientos en torno a la educación para abarcar al individuo, a lo social y lo político. Con este fin, el enfoque de las capacidades puede encaminar nuestro pensamiento en direcciones prometedoras, por la justicia y por el desarrollo educativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

En el presente artículo se parte del supuesto de que la forma en la que una sociedad distribuye los recursos, oportunidades y libertades de acceso y hacia el interior de la educación superior, para quiénes, y con qué propósito, constituye un asunto de equidad y de justicia. La equidad es entendida como un ideal normativo, un valor al que se aspira, aun cuando se sepa que es inalcanzable. Se toma por equidad el incluir al nivel más elemental la idea de que 'todos los seres humanos son merecedores de igual valor e importancia, y por consiguiente merecen igual respeto y consideración' (Baker *et al*, 2004: 23). A la equidad se le añade aquí la justicia social ya que esta última, en la educación superior, es más vulnerable a ser cooptada por agendas de inclusión que realmente versan sobre algo más, como puede ser el desarrollo económico.

En el presente estudio el enfoque particular es la pedagogía, no entendida simplemente como los métodos de enseñanza sino como un proceso interactivo, correlativo y ético entre catedráticos y estudiantes así como también entre estudiantes y estudiantes, en el cual el conocimiento es mediado, el poder se circula y al cual las estructuras sociales e institucionales penetran. Dado que siempre existe la posibilidad de homogeneizar o reproducir las desigualdades sociales y culturales, así como las relaciones de poder opresivas, o contestatarias y de transformación, se opta aquí por fundamentar la pedagogía en un sólido criterio de justicia, apropiado para los desafíos de la educación superior en los tiempos actuales de rápidas transformaciones, internacionalización y diversidad cultural. Se plantea una alternativa a los acercamientos del capital humano (ver Tight, 1996) en los cuales la educación representa un medio para los fines económicos, y la educación superior en particular se amolda a las normas del mercado. De acuerdo con la explicación de Aspin y Chapman (2001) sobre un triángulo de propósitos del aprendizaje de por vida, se entiende que la educación superior consta de una tríada tridimensional que contribuye al desarrollo personal y la plenitud, la preparación profesional y oportunidades económicas, y una dimensión democrática de una ciudadanía educada. Por consiguiente, se considera que la educación superior conlleva beneficios más amplios (Schuller *et al*, 2002) y constituye un importante bien social (Jonathan, 2001). La idea es contribuir a una conversación generadora sobre la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior en la cual se indague sobre si una universidad está permitiéndoles adquirir el conocimiento, las habilidades y el entendimiento que los estudiantes requieren para que puedan incrementar al máximo su libertad como buscadores de empleo, así como para el desarrollo de su personalidad individual, como ciudadanos seguros de sus respectivos países y a su vez como ciudadanos globales informados (Singh, 2003).

Se recurre al acercamiento de las capacidades como un marco y criterio para la igualdad y la justicia social en la educación superior dado que se requiere tanto de una redistribución de recursos, oportunidades y reconocimiento, como de una valoración igualitaria a través de los ejes del género, la clase social, la raza, la etnicidad, las discapacidades, la edad, etc. Defiende la posibilidad de que cada

persona cuente con la perspectiva de una vida mejor, que tenga razón para apreciar, permitiendo a cada uno de nosotros decidir por alternativas genuinas entre opciones de valor similar, y poder llevar a cabo dichas alternativas. Es importante hacer énfasis en que la noción de Sen de las capacidades humanas constituye algo distinto a lo planteado en el Foro de Capacidad en la Educación Superior (Higher Education Capability Forum, HEC), con sede en el Reino Unido (ver Stephenson y Weil, 1992). La capacidad constituye obviamente un término cotidiano, lo que da cabida a confusiones en el ámbito de la educación superior, donde la idea de capacidad expresada por el HEC, como una noción empresarial bastante limitada de habilidades, competencias, nivel de experiencia y capacitación laboral, así como una referencia al aprendizaje autónomo como consumidor independiente.

---

## El acercamiento de las capacidades

A continuación una síntesis del acercamiento de las capacidades y un perfil general de las ideas centrales de libertad, agencia y bienestar, operativas en las nociones de capacidad como la libertad, funcionalidad, y conversión, mostrando su pertinencia en torno a la equidad en la educación superior, en su atención en lo que podemos ser y lo que podemos hacer como personas.

Sen plantea (1992) para una valoración fundada en capacidad de la justicia, que nos debemos enfocar en la expansión de la libertad humana, en lugar de centrarnos en el progreso económico como el fin primario del desarrollo humano. Recursos tales como las tesorerías para estudiantes, materiales de ayuda a la docencia, libros y periódicos, computadoras, la proporción de personal por estudiante, las becas académicas, entre otros, pueden ser consideradas como insumos de la capacidad. Son necesarios pero insuficientes. El desarrollo educativo involucra más que el simple acceso a iguales recursos; significa la expansión de la capacidad humana, es decir, ‘las libertades de las que ellos [los estudiantes] gozan para elegir las vidas que tienen razón para valorar’ (Sen, 1992: 81). La gente debe poder decidir de entre un rango de opciones que les son importantes para una vida plena. La noción de capacidad, ‘es esencialmente una de libertad’ (Dreze y Sen, 1995: 11). Las capacidades también pueden ser explicadas como ‘acciones que uno valora o acercamientos a los valores propios’ (Unterhalter, 2003: 666). Sen (1992) argumenta que la capacidad de una persona para lograr funcionalidades que él o ella tenga razón para valorar, proporciona un acercamiento general a la evaluación de los arreglos sociales. De existir una desventaja de capacidad para algunos estudiantes en particular, entonces nos deberíamos preguntar para quién y por qué.

Una capacidad es un funcionamiento potencial —lo que uno consigue lograr o hacer— ‘las varias cosas que una persona puede valorar hacer o ser’ (Sen, 1999: 75); es la realización práctica del tipo de vida escogida por uno. Puede incluir funcionalidades bastante básicas como el nutrirse bien, y otras más complejas como participar en discusiones con nuestros colegas, o contar con instrucción científica. La diferencia entre una capacidad y un funcionamiento es la misma que entre una oportunidad de lograr y el logro real, entre el potencial y resultado. Por ejemplo, la capacidad de ser críticamente docto comparado con el leer críticamente un medio de comunicación. Esta distinción entre la capacidad y funcionalidad es importante. Por ejemplo, he aquí un resultado educativo aparentemente justo. Dos mujeres jóvenes completan un grado en literatura inglesa en la misma universidad británica. Para una, de clase media pudiente, con buenos antecedentes académicos y de buena escuela, su principal razón en su decisión fue experimentar la universidad antes de entrar en el negocio de su padre como aprendiz de gerente. De modo que un resultado excelente del grado no fue un requisito, a pesar de haber cubierto las demandas académicas y haber sido preparada

adecuadamente por el modelo didáctico de su escuela. Ella disfrutó los desafíos académicos de disputar las ideas en los seminarios y expresar sus opiniones. Eligió emplear su tiempo socializando y en actividades de esparcimiento de su interés como el ciclismo y la música. La segunda joven de clase obrera y de una escuela estatal urbana, con gran esfuerzo, a pesar de su considerable habilidad académica, intentó encajar en o hacer amigos entre sus compañeros de clase media. Los métodos de instrucción de su escuela no la prepararon bien para las pedagogías de la educación superior y las reglas académicas. La disertación de ideas en la clase minó su confianza haciéndola ansiosa e incapaz de expresar sus opiniones. No obstante trabajó con empeño, buscando obtener calificaciones altas, sin embargo, debido a su falta de confianza se culpaba de sus carencias, lo que la hacía renuente a acercarse a sus tutores para que la auxiliaran en su trabajo. Ambas estudiantes obtuvieron calificaciones menores a la media de la clase.

¿Se puede decir entonces que se haya alcanzado la meta de la inclusión para la estudiante de clase obrera que al parecer le fue igual que a su compañera de clase media? ¿Se puede hablar de equidad en este ejemplo? Aparentemente, si tomamos en cuenta el funcionamiento se podría decir que sí —el resultado es similar. Empero, el acercamiento de la capacidad requiere mirar debajo de este resultado hacia la libertad real u oportunidades que cada estudiante tenía para lograr lo que ella valoraba. Nuestra evaluación de la igualdad debe tomar cuenta tanto la libertad de oportunidades, como las decisiones observadas. En el caso de la primer estudiante, ella contaba con la racionalidad y la libertad en sus elecciones; en el caso de la segunda estudiante ella contaba con la racionalidad mas no con la libertad. En el acercamiento de la capacidad, la racionalidad y la libertad son fundamentales para optar por y realizar una vida valiosa (Sen, 2002). El acercamiento de la capacidad, por consiguiente, ofrece un método para evaluar las des/ventajas educativas. Las capacidades individuales para emprender las actividades estimadas y valiosas constituyen un elemento indispensable y central de la base informativa pertinente de cualquier evaluación de ventajas y desventajas.

Para Sen, entonces, no son tanto los funcionamientos logrados lo que importa, sino las oportunidades reales (las libertades) que uno tiene para lograr dichos funcionamientos. Sin embargo, en el caso específico de la educación también tiene sentido considerar los funcionamientos de las personas (lo que conseguimos hacer) y no sólo las capacidades. El punto es que las capacidades pueden estar en oposición a los hechos, y en lo concerniente al aprendizaje posiblemente sea necesario evaluar el funcionamiento como una señal de la capacidad (Gaspar y Van Staveren, 2003). Por ejemplo, si nos abocamos a la capacidad de la confianza en el aprendizaje, con certeza podríamos suponer que en la educación superior nadie opta libremente por ser un educando inseguro. De modo que si una estudiante está funcionando como tal, entonces se trata de una señal de que su capacidad no ha sido desarrollada como ella lo desearía. De manera semejante, necesitamos saber si los estudiantes están adquiriendo conocimientos y otras habilidades importantes. Durante el transcurso de sus estudios de grado, las universidades y los docentes necesitan saber si (y cómo) se está desarrollando la capacidad, por quien, y bajo qué condiciones, si es que se busca que la experiencia del estudiante mejore.

Aunado a esto, la interrogante en relación con la justicia y la igualdad es si todos los estudiantes están desarrollando sus capacidades. Por consiguiente, es importante que la medición de Sen (1992, 1999) de la igualdad incluye tanto la evaluación personal y la variación interpersonal, como los arreglos individuales y sociales. En primer plano coloca la heterogeneidad básica de los seres humanos como un aspecto fundamental de igualdad educativa, y conecta las biografías individuales y los arreglos sociales de dos maneras. Primeramente, Sen (1992) conceptúa la idea de conversión.

Aquí defiende que igualar la propiedad de los recursos, ‘no necesariamente iguala las libertades sustantivas de las que gozan las diferentes personas, ya que puede haber variaciones significativas en la conversión de recursos y bienes básicos en libertades’ (1992: 33). Los estudiantes se distinguen a lo largo de dimensiones de diferencias que se entrecruzan: personal (por ejemplo el género, raza, clase social), ambiental (riqueza, clima, etc.), y social (de cada individuo). Por ejemplo, un estudiante discapacitado en la educación superior no requeriría de los mismos recursos, sino de más recursos, para desarrollar su capacidad en condiciones de igualdad con el resto de los estudiantes.

Asimismo, no hay nada inherentemente desigual sobre la diferencia, por ejemplo, ser mujer o discapacitado no constituye una desventaja absoluta y ciertamente no se debiera conceptualizarlos como deficiencias. Las tres dimensiones de la conversión intervienen cuando una diferencia se convierte en una desigualdad (Terzi, 2005). Como Terzi (2005) explica, las diferencias son correlativas, y se convierten en desigualdades de logros de funcionamiento dentro de y por medio de la educación, de acuerdo con el diseño particular de las instituciones educativas. Se requiere de condiciones externas pertinentes, incluyendo las instituciones educativas adecuadamente diseñadas, para posibilitar el ejercicio de nuestros seres y hacerlos valiosos. De no contar con estos requisitos, entonces la diferencia pudiera tornarse en desventaja. Por ejemplo, una estudiante que valora la capacidad de expresarse, sin embargo, se halla silenciada en una aula debido a arreglos sociales particulares de poder y privilegios, un ejemplo demostrado empíricamente por los investigadores feministas en la educación superior (ver Morley por ejemplo, 1999, Quinn, 2003, Rothenburg, 2000). El sexismo de los arreglos sociales y educativos en la educación superior en este caso no respaldan su capacidad. Se podrían extraer ejemplos similares de la correlación de las diferencias en el aprendizaje como las des/ventajas asociadas a la clase social (ver Thomas, 2002); la raza y etnicidad (ver Bird, 1996), la discapacidad (ver Riddell *et al*, 2005), y la edad avanzada (ver Bolam y Dodgson, 2003).

Las oportunidades de un estudiante pueden incrementarse significativamente por las opciones de terceros: buenos maestros, relaciones constructivas con compañeros, políticas públicas permisivas, etc. Debido a esto Sen integra lo personal y lo macro-social (la agencia individual y los arreglos sociales) al afianzar y expandir las libertades intrapersonales e interpersonales hasta encontrar ‘una complementariedad profunda entre la agencia individual y los arreglos sociales’ (Sen, 1999: xi-xii). Los funcionamientos individuales son influenciados por las ventajas relativas de una persona en la sociedad, y la enseñanza y el aprendizaje sólo pueden abordar esto parcialmente, por lo que se requiere de políticas públicas permisivas, por ejemplo la equidad en el acceso o las políticas antidiscriminación por discapacidad. No obstante, no hay que soslayar el énfasis de Sen en torno a que ‘el estar en la libertad de vivir de la manera que uno prefiere puede resultar enormemente favorecido por las opciones de terceros’ (1993: 44), como la enseñanza universitaria y los arreglos de una universidad para apoyar igualdad de capacidades para todos los estudiantes. Mientras que la idea de oportunidad de elección de una vida valiosa es central, el individuo no es visto como un sujeto de opción libre como dentro del pensamiento neoliberal; aquí se reconocen las restricciones sociales en la elección.

La lección pedagógica es que las pedagogías de la capacidad requieren tanto de condiciones favorables, por parte de la universidad y sus maestros, para que el aprendizaje exitoso tenga lugar, así como del esfuerzo individual por parte de cada estudiante. No se trata de defender que todo el esfuerzo recaiga sobre la institución y sus maestros, o que no se debe desafiar a los estudiantes e incluso incomodarlos en su aprendizaje, sino para subrayar que los arreglos educativos particulares pueden permitir o disminuir la capacidad del estudiante.

## El problema del poder y las preferencias adoptadas

No obstante, a mi juicio, Sen ofrece una visión limitada sobre el poder, y un enfoque en el poder tendría que estar integrado con las capacidades por la igualdad y justicia. Sin embargo, esto no resulta incompatible con un acercamiento que no se postula como una teoría de justicia social o igualdad sino como un marco que requiere de teorías adicionales para contextos específicos, como las aplicaciones en la educación (Robeyns, 2003). Es importante notar que una interpretación exigua del acercamiento de la capacidad podría sumarse a las ideas neoliberales para llegar a una comprensión diferente de la elección y la libertad. Por ello resulta importante considerar teorías adicionales, por ejemplo teorías sociológicas que analizan las limitantes estructurales sociales en la elección, o teorías feministas que explican el sexismo en la educación superior, o teorías de crítica racial que examinan este aspecto de la educación, sumadas al acercamiento de la capacidad. Tales teorías nos permiten explicar cómo la agencia –central en las ideas de Sen sobre la libertad de elegir– podría estar restringida y de cómo esto equivale a una desventaja en caso de que un individuo o grupo (Robeyns, 2003) enfrente barreras al aprendizaje y la elección genuina.

El punto aquí es que la educación superior, al igual que la escolaridad, constituye un espacio de práctica cultural y por tanto de reconocimiento o devaluación de las identidades personales y sociales, los valores y las habilidades (Baker *et al*, 2004). Toda educación es un espacio de control simbólico en el cual ‘la conciencia, las disposiciones y el deseo son moldeados y distribuidos por medio de normas de comunicación que conforman y legitiman una distribución del poder y de las categorías culturales’ (Bernstein, 2001: 23). De modo semejante, Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 1977) ha señalado cómo la educación superior les exige tácitamente a los estudiantes que trabajen con y por intermedio de los códigos de lenguaje de la clase media y disposiciones socialmente constituidas, las cuales se asume que ya poseen, y que no son hechas explícitas o enseñadas de manera sistemática en la educación superior. De esta manera la educación superior reproduce las desigualdades y privilegios por medio de un ‘racismo del intelecto’ (Bourdieu, 1993: 177).

Lo que le hace falta al acercamiento de la capacidad al aplicarlo a la educación es un sentido de historia y lucha en la formación de identidades de los estudiantes en los espacios pedagógicos. En este punto hay que incorporar planteamientos teóricos, por ejemplo, sobre la identidad como una materia del ser y del llegar a ser a través de y en contra de la historia, en espacios de desafío y disertación (Holland *et al*, 1998) ante las normas y valores dominantes de la educación superior. Lejos de ser suave y sin asperezas, posiblemente el desarrollo de la capacidad exija de una violencia simbólica y un ‘enojo justificado’ (Nussbaum, 2000: 79) en el contestarle a la autoridad y a una historia que funciona para mantener a algunos estudiantes en su lugar. Lejos de ser fáciles y predecibles las relaciones sociales, el llegar a conocer al otro es difícil, denso y pese a ser deseable para el aprendizaje conjunto, finalmente resulta un proyecto imposible (Touraine, 2000). Cabe recordar que la igualdad de capacidad, ciertamente involucra una igualdad de poder, dado que el poder es una capacidad que habilita. Bauman (1990) nos recuerda que entre mayor sea el poder con el que contamos, más amplio el rango de opciones genuinas, así como la expansión de decisiones que son realistas y bastante probables de conseguir. De modo que, propone Baumann (1990: 113), ‘tener poder es actuar con mayor libertad; sin embargo, no tener poder, o contar con menos poder que los otros, significa tener la propia libertad de elección limitada por las decisiones de otros’. Las pedagogías en la educación superior pueden restringir a estudiantes que tienen menor poder o que carecen de poder en el ejercicio de su agencia razonada, y para que se dé el completo desarrollo

de su capacidad, las fuentes de falta de libertad –social e institucional– deben ser removidas (Sen, 1999).

Si vemos al aprendizaje del estudiante como central en nuestro trabajo en la educación superior, y si adoptamos el acercamiento de la capacidad, podríamos diseñar pedagogías de acuerdo con lo que los estudiantes valoran en la vida, y entonces fomentar el aprendizaje que les permite desarrollar esas capacidades que aprecian. No obstante, también habría que especificar elementos valiosos, independientemente de haber sido escogidos o aspirados por diversos estudiantes. Esto es importante dado que no es posible pasar por alto que las personas adaptan sus preferencias (subjetivas), de acuerdo con lo que piensan que es posible para ellos (Nussbaum, 2000). Nuestras elecciones están profundamente marcadas por la estructura de oportunidades a nuestra disposición. Nuestras aspiraciones futuras se convierten inextricablemente en ‘una carrera de puntaje que ha durado generaciones... en la que cada jugador tiene en positivo o negativo... el cúmulo del marcador de todos sus antepasados’ (Bourdieu, 2003: 74). Rao y Walton (2004: 15) emplean el concepto de ‘las preferencias delimitadas’ al referirse a una internalización de la posibilidad de éxito o fracaso que a la postre se transforma en las aspiraciones individualizadas o expectativas, y que a su vez, llegan a ser percibidos como una estructura objetiva de oportunidades en la vida. Por ejemplo, el lugar marginal que culturalmente los estudiantes de la clase obrera ocupan en la educación superior podría ser causa de las autoevaluaciones de ineptitud que distorsionan lo que ellos se sienten capaces de hacer, de modo que localicen el problema en sí mismos y se crean incapaces de pensar inteligentemente, o piensen que lo que tienen que decir no es importante. Si uno está reprobando, o se considera a sí mismo como un reprobado (o ser tonto en comparación con los demás), la disposición para aprender estará dañada, aprender estará fuera del alcance, y sin apoyo, uno desistiría de la vergüenza del aprendizaje superior. El punto es que nuestras disposiciones para aprender se conforman en un ámbito relacional, y dado que se espera que todos los estudiantes, supuestamente, tengan que descifrar cómo funciona la educación superior y lo que de ellos se espera, esto es más difícil para aquellos estudiantes que carecen de los códigos familiares y académicos que podrían ayudar con las transiciones exitosas.

Por ejemplo, se podría preguntar en este caso ¿Cómo un individuo o grupo marginado participa de la selección de capacidades como resultado de la educación superior, cuando ha sido condicionado para sentirse inferior a los otros, o más aún, cuando cuestionan tales ideas, las condiciones educativas (externas) no permiten que sus voces sean escuchadas? Aunado a esto, aquellos en una posición de privilegio son incapaces de ver, o eligen no reconocer, cómo sus propios privilegios les son ventajosos. Respecto al género, Connell (2002) ha descrito esto como el dividendo patriarcal. Ajustamos nuestras esperanzas a nuestras probabilidades, aun cuando éstas no correspondan con nuestras más altas aspiraciones. Como Nussbaum (1998) pregunta, ¿acaso debemos considerar que nos hemos ocupado de los estudiantes excluidos o marginados de manera justa cuando les es permitida la aparente libertad de elegir de acuerdo con la concepción de lo positivo que han llegado a introyectar?

El punto es que no quisiéramos describir como proceso ‘educativo’ a una pedagogía que tolera, ignora, o incluso fomenta el prejuicio, la exclusión y la marginación o que coarta a cualquier estudiante en base a diferencias, o que limita su acceso al conocimiento o a su participación crítica y segura en el aprendizaje. Es necesario aclarar que el respeto a una pluralidad de concepciones de una mejor vida (y de cómo se articula la educación superior en consecuencia), no equivale a endosar todas las versiones de lo que constituye una vida mejor, y esto tiene implicaciones educativas claras. Lo que importa aquí, es que para poder ser considerados como educación, los procesos y resultados deben

reforzar la libertad, la agencia y el bienestar, y a su vez ‘enriquecer la vida con oportunidades de elección reflexiva’, por una vida de ‘opciones genuinas con alternativas serias’ (Sen, 1992: 41), y reforzar ‘la habilidad de las personas para ayudarse a sí mismas e influir en el mundo’ (Sen, 1999: 18).

En particular, es necesario prestar atención a la forma en la que las pedagogías de la educación superior pueden llevar a la formación o deformación subjetiva de la preferencia. Algunos estudiantes podrían llegar a culparse por los efectos de las relaciones institucionales de poder, por el desencanto con su aprendizaje, por su incapacidad para aprender las reglas del juego de la educación superior o por su creciente renuencia a hablar en seminarios. Un estudiante falto de confianza pero con buenas aptitudes académicas pudiera adaptarse a su desempeño mediocre en clase como si fuese su nivel óptimo, en lugar de cuestionar la deficiencia del apoyo tutorial. Claramente no se trata de negar la capacidad de la agencia para resistirse a tales condiciones, o de negarse a aceptar los valores de la institución, sino de subrayar que muchos estudiantes son silenciados, y de cierto modo algunos de ellos llegan a percibir sus opciones como ‘libre elección’. Simplemente no podemos asumir que todos los estudiantes tendrán o llegarán a tener la resiliencia que les permitirá que se desarrollen, sin importar las circunstancias desventajosas.

Esta postura se refuerza dada la naturaleza reiterativa del aprendizaje. Aprender raramente es lineal, a menudo es recursivo; involucra adaptar lo que sabemos (nuestro pasado-presente) y quienes somos ahora, a nuevas (presente-futuro) condiciones de posibilidad. El desarrollo de nuestra capacidad aquí y ahora moldea nuestra capacidad, reflexividad y agencia en nuestro futuro.

---

## La selección de capacidades

Cómo seleccionar capacidades, y cuáles capacidades seleccionamos como valiosas está en cuestión. Sen se niega a especificar un listado, prefiriendo dejarlo al diálogo público (2003). Él (2004: 79) ha dicho que no se opone a las listas en sí, ‘siempre y cuando entendamos que lo estamos haciendo (y en particular que estamos construyendo una lista por una razón particular, asociada a una valoración particular, evaluación o crítica’. Por consiguiente él se opone (2003) a la lista de Nussbaum de 10 capacidades humanas universales y centrales<sup>2</sup> las cuales ella proclama, tienen ‘una resonancia cross-cultural extensa así como un poder intuitivo’ (2000: 72) y sostiene que un cierto umbral en cada una de ellas se requiere para llevar la vida totalmente humana. Sus dos capacidades medulares, de las cuales derivan todas las otras, son la razón práctica (la autonomía) y la afiliación (las relaciones sociales, el respeto y el reconocimiento).

Sin embargo, Sen (1992) también supone que la educación es un bien incalificable, en tanto que la educación que proporcionan las universidades y escuelas puede ser una mezcla, de efectos que no siempre positivos, ni que contribuyan a mejorar la vida (Unterhalter, 2003). Se puede argumentar que existen diferentes concepciones de la educación superior compatibles con la capacidad humana. No obstante, también se puede sostener que no todas las concepciones de la educación superior contribuyen a la capacidad humana. El asunto es si consideramos relevante o no el dar contenido a nuestra noción de capacidad, dentro y a lo largo de la educación superior, si deseamos dar contenido

---

<sup>2</sup> La lista completa de Nussbaum es: vida, salud corporal, integridad corporal, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, esparcimiento, control sobre el ambiente de uno. Ver Nussbaum (2000a: 78-80) para una descripción más extensa de cada capacidad.

a lo que cuenta como educación en las universidades, y si deseamos asignar contenido sustantivo al desarrollo de racionalidad. Como Nussbaum (2003) llanamente plantea: a menos que hagamos esto terminamos diciendo que estamos en favor de la justicia, y que cualquier concepción anticuada de justicia funciona para nosotros. En la perspectiva de Nussbaum (1998: 316) el precipitarnos a responder la pregunta de lo ‘bueno’ asegura que las ideas dominantes en una sociedad continúen prevaleciendo, aun cuando éstas no correspondan con los intereses de la mayoría de sus miembros, ni sean las que todos endosarían de forma reflexionada.

Por otra parte, Brighouse y Swift (2003: 367) señalan que la educación no constituye una actividad neutra; siempre encarna un punto de vista sobre lo que es bueno para la vida humana, de otra manera daría la impresión de carecer de sentido. Arneson (2000: 37) en su discusión sobre el perfeccionismo y la política, cuestiona la existencia de ‘cosas’ que en sí mismas son buenas para un individuo independientemente del deseo y actitudes que éste muestre con respecto a ellas. ¿Acaso habrá capacidades en la educación –como la autonomía– de las que podamos objetivamente aseverar que son positivas para el desarrollo educativo de cualquier individuo? Lo que se plantea aquí es que en la educación superior hay que prestar atención a la especificidad de la educación, así como a algún índice de rasgos centrales que la definan como (a) educación y (b) superior. Debemos aceptar la perspectiva de que no todo cuenta como educación si deseamos en algún punto sostener que la educación es un proceso que expande las libertades humanas, la agencia y el desarrollo de las facultades del individuo.

Sin soslayar el reconocimiento a la pluralidad, de y en la educación superior, se sugiere la imposibilidad de dejar enteramente abierta la materia de las capacidades en el caso de la educación, y de la educación superior. Esta última afecta nuestro continuo devenir por la vida adulta, así como el llevar una vida plena (Colby *et al.*, 2003). Tener la oportunidad de una educación, y el desarrollo de la capacidad educativa, extienden las libertades humanas, lo que representa poder elegir ser y hacer lo que nosotros valoremos. Lo importante, por consiguiente, es lo que los estudiantes estén aprendiendo, así como lo que estén aprendiendo a ser por medio de la educación superior. Si la autonomía es central en un proceso educativo, o la visión crítica, o el razonamiento moral, entonces podríamos desear que esta capacidad sea fomentada. Aunado a esto, el seleccionar un núcleo de capacidades para la educación superior afronta las dificultades que surgen de las necesidades subjetivas de los estudiantes que pudieran no necesariamente acoplarse a los intereses del selector. Sin embargo, por encima y más allá de qué es lo que los estudiantes dicen valorar, también existen las cuestiones que en general una sociedad considera como importantes y en torno a las cuales existe un consenso. Por ejemplo, si valoramos deliberación política democrática, entonces las universidades, como Englund (2002) y Nussbaum (2002) afirman, tienen la responsabilidad de inculcar valores y capacidades que promuevan la vida democrática.

No obstante, algunas formas de diálogo participativo e inclusivo, como sea que se conceptúe, deben ser incluidas en el proceso de seleccionar las capacidades, aun si sólo para que los estudiantes de quienes afirmamos tomar la responsabilidad por su propio aprendizaje, ejerzan un poco de influencia en los propósitos de dicho aprendizaje, en otras palabras, el poder más la aserción propia. Por ejemplo, los estudiantes deben contar con lo que Baumann (2001) define como: autonomía *de facto* (profunda), y no simplemente autonomía *de jure* (superficial). Sen está en lo correcto al afirmar que existe una necesidad real de justicia social para que las personas puedan tomar parte en las decisiones sociales, si ellos así lo desean, y que ‘el razonamiento y la discusión pública pueden llevar a un buen entendimiento del papel, alcance e importancia de las capacidades particulares’ (2004: 80). El público tanto como el individuo es un participante activo en las transformaciones; son

ciudadanos cuyas voces cuentan. De forma paralela se podría defender igualmente la participación crucial de maestros universitarios en el proceso de diálogo y selección, así como de otros sectores importantes dentro de la universidad y la educación superior.

---

## **Aplicación del acercamiento de la capacidad: un proyecto de listado de la educación superior**

Para mi parte, he desarrollado una lista ideal y teórica fundamentada en las condiciones y oportunidades deseables para aprender, así como en los resultados clave del aprendizaje, para su diálogo y debate. Seguramente, cabe la posibilidad de que algunos estudiantes, o sus familias, o los docentes, o los patronos podrían no querer o no estuvieran de acuerdo con todos los puntos en la lista propuesta; la idea es alimentar el diálogo bajo condiciones de participación para generar un segundo nivel, a tono con las circunstancias, de lista pragmática (Robeyns, 2003). La finalidad de la lista provisional es demostrar de qué manera el acercamiento de la capacidad podría aplicarse a un aspecto de la práctica de la educación superior, el de enseñanza y aprendizaje para la capacidad. Por lo tanto, a continuación se presentan las capacidades que pudieran formar e informar las condiciones, prácticas y la evaluación de los resultados de la educación superior en pos de la racionalidad y la libertad, el aprendizaje superior y la agencia para todos los estudiantes:

### **Razonamiento práctico**

Poder hacer elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexivas dirigidas a fines prácticos y morales. Poder construir un proyecto de vida personal comparando los bienes y fines humanos de manera crítica y estableciendo reflexivamente su clasificación jerárquica en el propio plan de vida.

### **Resiliencia educativa**

Ser capaz de navegar el estudio, el trabajo y la vida. Capacidad para negociar el riesgo, perseverar académicamente, para ser sensible a las oportunidades educativas y adaptarse a los obstáculos. Autoconfianza. Tener aspiraciones y esperanzas de un mejor futuro.

### **Conocimiento e imaginación**

Poder adquirir conocimiento sobre cualquier tema de interés –disciplinario y/o profesional– su forma de indagación y normas académicas. Ser capaz de aplicar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de los otros y formar juicios imparciales. Poder debatir problemas complejos. Poder adquirir conocimiento por placer y desarrollo personal, para fines laborales y oportunidades económicas, para la acción política, cultural y social y la participación en el mundo. Conocimiento de los debates éticos y los problemas morales. Estar abierto a nuevas ideas y conceptos. Ser capaz de entender la ciencia y tecnología en las políticas públicas.

---

## **Disposición para el aprendizaje. Tener curiosidad y el deseo de aprender. Autoconfianza en la propia habilidad para aprender. Avidez para cuestionar**

### **Relaciones sociales y redes sociales**

Ser capaz de participar en el aprendizaje de grupo, trabajando con otros para resolver problemas y llevar a cabo tareas. Ser capaz de trabajar con otros para formar grupos eficaces de aprendizaje participativo. Poder formar redes de amistad y pertenencia para fines de apoyo didáctico y esparcimiento. Confianza mutua.

### **Respeto, dignidad y reconocimiento**

Sentir respeto para sí mismo, por y de los otros, trato con dignidad, no ser menospreciado o devaluado debido al género, clase social, religión o raza. Valorar otros idiomas, otras religiones y prácticas espirituales y de diversidad humana. Mostrar empatía, compasión, honestidad y generosidad. Ser capaz de escuchar y tomar en cuenta los puntos de vista de otra persona en el diálogo y el debate. Actuar de forma incluyente y ser sensible a la necesidad humana. Ser competente en la comunicación intercultural. Tener facilidad de palabra para participar eficazmente el aprendizaje; hablar, debatir y persuadir; así como para ser capaz de escuchar.

### **Integridad emocional**

No ser presa de la ansiedad o el miedo que menguan el aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones que fomenten la imaginación, comprensión, empatía, conocimiento y discernimiento.

### **Integridad corporal**

Seguridad de estar libre de hostigamiento en el aula o en los intercambios educativos entre maestros y estudiantes, así como de estudiantes entre sí, y en el medio del *campus*.

Por supuesto existen algunas limitantes en cuanto a la lista propuesta. Es teórica. Se puede argüir que es demasiado prescriptiva en sus detalles. Hay elementos no incluidos en esta lista que habrá quienes consideren como esenciales –por ejemplo lo lúdico y lo estético. No se incluye nada en lo concerniente a la capacidad de participación política como un ciudadano democrático, pese a que queda implícito, o sobre el cuidado del medio ambiente. Hay elementos elaborados como parte de la lista que otros podrían considerar como capacidades centrales, por ejemplo ‘la creatividad’ o ‘la comunicación intercultural’. O habrá quienes desearían poner en un primer plano la capacidad oral y la comunicación escrita. Aquí se empleó el concepto de ‘respeto’ sin embargo habrá quienes prefieran el término de Nussbaum (2000) de ‘afiliación’. Tales consideraciones sería más conveniente que fueran abordadas y decididas en contextos específicos y comunidades de educación superior. El objetivo aquí fue enfáticamente el de una lista provisional que requiere del diálogo localizado.

Lo que para algunos podría resultar más polémico es la inclusión de la capacidad de 'la integridad corporal' empleada por Nussbaum (2000) al abordar las preocupaciones por la igualdad de género y sus conversaciones con mujeres alrededor del mundo. Sin embargo, hay quienes podrían argumentar que dichos asuntos caen fuera de la esfera de acción de las instituciones y que el intento de llevar a cabo medidas para garantizar la libertad del hostigamiento podría involucrar nuevas tecnologías de vigilancia que comprometen los ideales liberales. Por otro lado, si cualquier estudiante se siente inseguro dentro el *campus* o es acosado por maestros u otros estudiantes, también con certeza se puede aseverar que esta situación afectará la formación de su capacidad. Permitir el hostigamiento en las clases, seminarios o reuniones de vigilancia, por omisión, o por negarlo, o por incapacidad para percatarse, difícilmente puede estar en congruencia con una pedagogía para la capacidad.

Las capacidades perfiladas anteriormente no están organizadas en ninguna jerarquía de acuerdo a su valor. Solamente toman en consideración dimensiones de igualdad y de calidad, así como de resultados académicos, sociales, y la distribución de capitales culturales, sociales y económicos (Bourdieu, 1990) como aspectos del mismo marcador multifacético de la igualdad (Unterhalter, 2004). Diversos acercamientos pedagógicos (sin proponer ninguno) se podrían alinear con estas capacidades dependiendo del contexto, estudiantes y campo disciplinario. El énfasis aquí expresado por la agencia de los estudiantes es afín a las pedagogías progresivas que dan preponderancia a la participación, el desarrollo de facultades y la actividad estudiantil, al tiempo que comparten una preocupación: poner en primer plano al bienestar social, en tanto que la educación debe ser una experiencia positiva y que refuerza la vida de todos los estudiantes.

Importantemente, el acercamiento de la capacidad es multidimensional, de modo que el desarrollo, en toda su complejidad, debe ser tomado en cuenta, evitando su fácil domesticación por medio de un enfoque en capacidades aisladas. Esto es fundamental en resistir una reducción u homogeneización del enfoque. Sería insuficiente evaluar una pedagogía basándose en una sola dimensión, por ejemplo el conocimiento, e ignorar las otras dimensiones listadas, dado que las capacidades son constitutivas unas de otras, y a su vez de la agencia genuina. La complejidad del acercamiento no debe ser vista como una dificultad sino como una ventaja. Como Barnett y Hallam (1999) plantean, vivimos en un mundo cada vez más complejo y cambiante; no nos debe extrañar que la educación superior comparta esa complejidad, por ello no debemos buscar reducirla a prescripciones de fórmulas para la acción. La pedagogía, después de todo, es compleja y nos arriesgamos a su tecnificación cuando buscamos fórmulas genéricas de 'lo que funciona'. Incluso, investigaciones en EE.UU. sobre el apoyo a las comunidades de aprendizaje profesionales en las escuelas, sugiere que los indicadores múltiples generan imágenes detalladas de los cambios que resultan más convincentes que las solas tasas de fracaso o éxito (Hargreaves, 2003). Es posible que comprender las posibilidades pedagógicas progresivas requiera de un arduo esfuerzo, pero al mismo tiempo estaríamos equipados con un lenguaje y una práctica para evaluar y resistir tales efectos reduccionistas. El punto es que la pedagogía de la capacidad siempre tendrá que lidiar con ambigüedades, contradicciones y tensiones.

Como un paso final necesitamos considerar qué información se requiere para evaluar estas capacidades. Esto podría incluir indicadores estadísticos sobre el flujo de recursos, los estudiantes por clase, los gastos de biblioteca, progresiones estadísticas en diferentes temas, resultados de los cursos de grado y tipos de grado, indicadores de diversidad, entre otros. Sin embargo, también necesitaría incluir las voces y narrativas de los estudiantes, los maestros y otros involucrados y afectados por el proceso enseñanza-aprendizaje para determinar sus experiencias, demandas, preocupaciones y relaciones, así como lo que ellos valoran, en y de su aprendizaje. No obstante, el problema de la medición continúa sin ser debidamente desarrollado dentro del acercamiento de la capacidad y

constituye un desafío importante para llevarlo a la práctica (Robeyns, 2003).

Fomentar las capacidades del estudiante requeriría simultáneamente de nuestro propio aprendizaje profesional reflexivo, así como de un profesionalismo académico renovado consistente con el argumento de Said (1994: 62) de un profesionalismo que no esté basado en ‘hacer lo que uno tiene que hacer’, sino en el preguntarnos ‘por qué uno lo hace, quién se beneficia, cómo se conecta con un proyecto personal y pensamientos originales’. Esto requiere en la pedagogía de una ‘ética circunstancial’ (Bagnall, 2002: 79), sensible a las particularidades de los eventos pedagógicos. Como maestros universitarios tendríamos que estar pendientes, tanto de los procesos como de los resultados educativos. Una lista convenida puede actuar como un patrón para la planeación y la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Para enseñar con el fin de ayudar a otros a aprender.

---

### Hacia un criterio de justicia

A mi parecer, el acercamiento de la capacidad ofrece una visión generadora de lo que debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, proporcionando un marco normativo para orientar el desarrollo educativo en las universidades. Su funcionamiento en la práctica para producir y evaluar el desarrollo educativo en la educación superior está por comprobarse. No obstante nos lleva más allá de los enfoques superficiales sobre el enseñar y el aprender y nos hace pensar en un análisis crítico para la educación superior, y no sólo de su actividad. Nos ofrece un lenguaje para identificar momentos de equidad, así como la persistencia de la homogeneidad y la alienación de las prácticas, y a su vez, un marco práctico para actuar, por y para juzgar la igualdad. Constituye una narrativa ética, de y para la pedagogía de la educación superior, y también para desarrollar pedagogías.

El que el acercamiento de la capacidad ofrezca un lenguaje o discurso alternativo para hablar sobre la enseñanza-aprendizaje en la educación superior tampoco debe ser soslayado. El léxico del neoliberalismo en la educación superior penetra nuestras conciencias y moldea nuestras prácticas e identidades. Davies (2005: 6), ofrece un fuerte testimonio de dichos regímenes neoliberales en la vida universitaria, al recordar conversaciones entre académicos ‘que no son monstruos por sí solos, pero que se han vuelto monstruosos en su intento por sobrevivir y su fijación con objetivos estrechos. Posteriormente, cita la explicación de Toni Morrison de la fuerza reductora del lenguaje opresivo, el cual ‘más que representar a la violencia, es violencia; más que representar los límites del conocimiento, limita al conocimiento’ (1993:16, citado en Davies, 2005: 6). Este reacomodo del lenguaje en el trabajo académico nos coloniza hasta hacernos actuar como ‘patologías de conformidad creativa’ (Elliott, 2001: 202).

Con seguridad la pedagogía es un medio para homologar las relaciones de poder, pero también puede ser interrumpida para que surjan la equidad y las posibilidades de transformación. Este es un supuesto central en las pedagogías críticas (ver Leistnya *et al*, 1996) las cuales de otro modo carecerían de sentido práctico, sin importar cuan persuasivas sean a nivel teórico. Aun cuando la pedagogía de la educación superior no puede ser una panacea ante los arreglos económicos y sociales desventajosos, e incluso reconociendo que los obstáculos podrían ser más hondos en algunos lugares (diferentes universidades, disciplinas, la tensión de la investigación y la docencia, entre otros factores) es posible que una pedagogía de la educación superior de capacidades pueda incidir al cuestionar y criticar que la educación superior y la vida pública sean reguladas por los mercados. Como sugiere Biesta (2005), debemos reclamar las dimensiones democráticas del aprendizaje

de por vida, así como la capacidad de cada uno de nosotros de ser agentes en nuestras vidas y optar por lo que valoramos.

Fundamentalmente, lo que está en disputa es un argumento para postular a la justicia como un criterio para una pedagogía superior del siglo XXI. Considero que el acercamiento de la capacidad, aplicado a la educación superior, y para orientar y evaluar la pedagogía, contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje dado que 'la riqueza de la comprensión y las aspiraciones humanas que no pueden ser satisfechas únicamente por las conexiones económicas' (Nussbaum, 2002: 292). Es reafirmar el planteamiento de que la educación superior proporciona mapas y conocimiento para nuevas formas de entenderse a uno mismo y al mundo, así como modelos de vida y ocupacionales para los egresados más allá de la universidad.

---

## Conclusión

Por consiguiente, sugiero que partamos de la capacidad para evaluar la educación superior, en lugar de contabilizar cuánto dinero se le asigna a cada universidad o cuánto se está gastando en cada estudiante, dado que esto no nos dice cómo están siendo distribuidos los recursos y para quién, o cómo este montón de recursos es convertido por cada estudiante en capacidades y funcionamientos valiosos. Ciertamente constituyen importantes insumos a la capacidad, dado que las personas deben tener acceso a los recursos que necesitan para desarrollar las capacidades que aprecian y para apoyar sus funcionamientos. No obstante, tales recursos en sí mismos son sólo una representación parcial de la calidad y el bienestar en la educación superior. Son medios mas no los fines del bienestar, la justicia o el desarrollo educativo.

El acercamiento de la capacidad puede abordar tanto los procesos como los resultados del aprendizaje y la pedagogía. Cuestiona la estrechez de la teoría del capital humano en el que las vidas humanas son vistas como los medios para el progreso económico. Resalta la importancia de un desarrollo participativo y deliberativo de la práctica y las políticas de la educación superior. Rescata el lenguaje de la elección como libertad y autonomía, como independencia y como una red de obligaciones éticas. No sólo requiere que hablemos y teorícemos sobre el cambio, sino que seamos capaces de señalar y cambiar por medio de su enfoque en los seres y los haceres, en y dentro de la educación superior.

---

## Referencias

ASPIN, D.N. and Chapman, J.D. (2001). "Lifelong learning: concepts, theories and values". Proceedings of the 31<sup>st</sup> annual conference of SCUTREA, University of East London.

ARNESON, R. (2000). *Perfectionism and Politics, Ethics*, 111 (1) pp37-63 (available on-line at <http://philosophy2.ucsd.edu/~rarneson/PERFECTIONISM4.htm> (Accessed 12 December 2004).

BAGNALL, R.G. (2002). "The Contingent University: an ethical critique", *Educational Philosophy and Theory*, 34 (1), 77-90.

BAKER, J., Lynch, K., Cantillon, S. and Walsh, J. (2004). *Equality: From Theory to*

*Action*, Houndmills: Palgrave Macmillan.

BARNETT, R. (1997) *Higher Education: A Critical Business*, Buckingham: SRHE/Open, University Press.

——— and Hallam, S. (1999). “Teaching for Supercomplexity: A Pedagogy for Higher Education”, in P. Mortimore (ed.) *Understanding Pedagogy And Its Impact on Learning*, (London:Paul Chapman Publishing).

BAUMANN, Z. (1990). *Thinking Sociologically*, Oxford: Blackwell.

BERNSTEIN, B. (1971). “On the classification and framing of educational knowledge”; in M.F.D Young (ed.) *Knowledge and Control*, London: Collier-Macmillan.

——— (2001). “Symbolic Control: issues of empirical description of agencies and agents”, in *International Journal of Social Research Methodology*, 4 (1), 21-33.

BIESTA, G. (2005). “What’s the point of lifelong learning if lifelong learning has no point?”, Invited presentation at the conference Bildung and Larande, Orebro University, Sweden, 16 August.

BIRD, John (1996). *Black Students and Higher Education*, London: Open University Press/Society for Research in Higher Education.

BLOOMER, M. (2001). “Young Lives, Learning and Transformation: some theoretical considerations”, *Oxford Review of Education*, 27 (3), 429-449.

BOLAM, H. and Dodgson R.(2003) “Retaining and Supporting Mature Students in Higher Education”, *Journal of Adult and Continuing Education*, 8 (2), pp. 179-194

BOURDIEU, P. (1990). “The Logic of Practice” (Nice, R. Trans), Oxford: Oxford University Press.

BOURDIEU, P. (2003). “Against objectivism: the reality of the social fiction”; in P. Sikes, J.Nixon and W. Carr (eds) *The Moral Foundations of Educational Research: Knowledge, Inquiry and Values*, Buckingham: Open University Press.

——— and Passeron, J-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*, 2<sup>nd</sup> ed. London: Sage.

——— and Swift, A. (2003). “Defending liberalism in education theory”, *Journal of Education Policy*, 18 (4), 355-373.

COLBY, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., and Stephens, J. (2003) *Educating Citizens. Preparing America’s Undergraduates For Lives of Moral And Civic Responsibility* (Menlo Park, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

CONNELL, R. (2002). *Gender*, Cambridge: Polity Press.

DAVIES, B. (2005). “The (Im)possibility of Intellectual Work in Neoliberal Regimes”, *Discourse*, 26 (1), 1-14.

DREZE, J. and Sen, A. (1995). *India: Economic Development and Social Opportunity*, Oxford: Oxford University Press.

ELLIOT, J. (2001). “Characteristics of performative cultures: their central paradoxes and limitations as resources of educational reform”, in D. Gleeson and C. Husbands (eds) *The Performing School*, London: RoutledgeFalmer.

ENGLUND, T. (2002). “Higher Education, Democracy And Citizenship –The Democratic Potential Of The University”, *Studies in Philosophy and Education*, 21, 281-287.

GASPAR, D. and Van Staveren, I. (2003). “Development As Freedom –And As What Else?”, *Feminist Economics*, 9 (2-3), 137-161.

HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in an age of*

*insecurity*, Maidenhead and Philadelphia: Open University Press

HOGAN, P. (2002). "Learning as Leavetaking and as Homecoming" in M.Peters (ed.) *Heidegger, Modernity and Education*, Boulder, Colorado: Rowman and Littlefield.

HOLLAND, D., Lachicotte, W Jr., Skinner, D. and Cain. C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

JONATHAN, R. (2001). "Higher Education Transformation and the Public Good", *Kagisano Higher Education Discussion Series*, 1, 28-63

LEISTYNA, P. and Woodrum, A. (1999). "Context and Culture: What Is Critical Pedagogy?", in Leistyna, P., Woodrum, A., and Sherblom, S. (eds) (1996) *Breaking Free. The Transformative Power of Critical Pedagogy*, Cambridge, MA: Harvard Educational Review.

MORLEY, L. (1999). *Organising feminisms: the micropolitics of the academy*, London: Macmillan.

NUSSBAUM, M. (1998). "The Good as Discipline, the Good as Freedom", in D.A. Crocker and T. Linden (eds) *Ethics of Consumption*, Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.

———— (2000). *Women and Human Development*, Cambridge: Cambridge University Press.

———— (2002). "Education For Citizenship In An Era Of Global Connection", *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289-303.

———— (2003). *Capabilities As Fundamental Entitlements: Sen And Social Justice*, *Feminist Economics*, 9 (2-3), 33-59.

QUINN, J. (2003). *Powerful Subjects* Stoke-on-Trent: Trentham Books.

RAO, V. and Walton, M. (2004). "Culture and Public Action: Relationality, Equality of Agency and Development"; in V. Rao and M. Walton (eds) *Culture and Public Action*, Stanford: Stanford University Press.

RIDDELL, S, Tinklin, T. and Wilson, A (2005). *Disabled Students in Higher Education: Perspectives on Widening Access and Changing Policy*, London: RoutledgeFalmer.

ROBEYNS, I. (2003). "Sen's Capability Approach and Gender Inequality: Selecting Relevant Capabilities", *Feminist Economics*, 9 (2-3), 61-91.

ROTHENBERG, P. (2000). *Invisible privilege. A memoir about race, class and gender*, Kansas: University Press of Kansas.

SAID, E. (1994). *Representations of the Intellectual. The 1993 Reith lectures*, London, Vintage.

SCHULLER, T., Brasett-Grundy, A., Green, A., Hammond, C. and Preston, J. (2002). *Learning, Continuity and Change in Adult Life*, London: Institute of Education.

SEN, A. (1992). *Inequality Re-examined*, Oxford: Oxford University Press.

———— (1999). *Development as Freedom*, New York: Alfred Knopf.

———— (2002). *Rationality and Freedom*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

———— with Agarwal, B., Humphries, J., and Robeyns, I. (2003). "Continuing the Conversation", *Feminist Economics*, 9 (2-3), 319-332.

———— (2004). "Capabilities, Lists and Public Reason: Continuing the Conversation", *Feminist Economics*, 10 (3), 77-80.

SINGH, M. (2003). "Universities and Society: whose terms of engagement?", in S.

Bjarnason and P. Coldstream (eds) *The Idea of Engagement: Universities in Society*, London: Association of Commonwealth Universities.

STEPHENSON, J. and Weil, S. (1992). *Quality in Learning: a Capability Approach in Higher Education*, London: Kogan Page.

TERZI, L. (2005). "Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs", *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-460.

THOMAS, L. (2002). "Student retention in higher education: the role of institutional habitus", *Journal of Education Policy*, 17 (4), 423-442.

TIGHT, M. (1996). *Key Concepts in Adult Education and Training*, London: Routledge.

TOURAINÉ, A. (2000). *Can We Live Together? Equality and Difference*. (Cambridge, Polity Press.

UNTERHALTER, E. (2003). "Crossing Disciplinary Boundaries: the potential of Sen's capability approach for sociologists of education", *British Journal of Sociology of Education*, 24 (5), 665-670.

——— (2004). "Gender Equality and education in South Africa: Measurements, scores and strategies", Paper presented to the conference on Gender and Education, Cape Town, May 2004.