



Universidad Autónoma de Zacatecas

Francisco García Salinas

Unidad Académica de Docencia Superior

Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas

**Desarrollo humano en la formación académica de estudiantes de filosofía de la
Universidad Autónoma de Zacatecas**

TESIS

Que, para optar por el grado de
Maestra en Investigaciones Humanísticas y Educativas

Presenta

Laura Lizbeth Alvarado Díaz

Director de Tesis

David Eduardo Rivera Salinas

Zacatecas, Zac., noviembre de 2025

Agradecimientos

A la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), entonces llamada Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada, la cual hizo posible la realización de mis estudios de maestría, así como a la coordinación de la maestría por el apoyo en la gestión y formalización de la misma.

A la Universidad Autónoma de Zacatecas y al programa de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior por permitirme potencializar las herramientas académicas necesarias para el desarrollo de esta investigación.

Al Dr. David Eduardo Rivera Salinas, mi estimado director de esta tesis, por su orientación, paciencia, empatía y consideración durante todo el proceso de investigación. Me siento muy afortunada por haber sido su apadrinada durante esta etapa de crecimiento académico y personal.

A mi familia: mi padre, mi madre, mi hermana y mi hermano por su apoyo incondicional durante este proceso.

A estas personas e instituciones, mi más sincero agradecimiento.

Dedicatoria

Para todas aquellas personas que dedican su vida al ejercicio de la docencia y de la educación en general. A quienes poseen la invaluable vocación de la enseñanza superando las adversidades individuales y circunstanciales para lograr un desarrollo en la humanidad.

Índice

Lista de acrónimos.....	3
Resumen.....	4
Abstract.....	5
Introducción.....	6
Problema de investigación.....	10
Preguntas de investigación.....	11
General.....	11
Específicas.....	11
Objetivos.....	11
General.....	11
Específicos.....	12
Estructura.....	12
Antecedentes.....	14
Percepción estudiantil y metodologías activas en educación superior.....	14
Formación en humanidades y brecha teórico-práctica.....	15
Universidad y desarrollo local.....	16
Brecha epistémica.....	16
Capítulo I. El desarrollo humano centrado en las personas.....	18
El progreso en la humanidad.....	19
Antecedentes griegos del concepto.....	20
Consolidación del concepto de progreso.....	21
Progreso industrial.....	23
Evolución del concepto de desarrollo.....	25
Enfoque economicista.....	26
Enfoque humanista elemental.....	29
Enfoque humanista integral.....	32
Figura 1.	
Modificación de Salas Bourgoin del IDH.....	35
La teoría de las capacidades.....	38
Objetivo del enfoque.....	38
Funcionamientos y capacidades.....	39
Capacidades mínimamente necesarias.....	41
Influencia aristotélica en el enfoque de las capacidades.....	45
Capítulo II. ¿Por qué las sociedades necesitan de las humanidades?.....	48
Democracia y desarrollo humano.....	49

Dignidad humana.....	50
Igualdad democrática.....	53
La agencia como capacidad de acción.....	55
Educación formal y capacidades ciudadanas.....	56
El triángulo educativo-filosófico.....	58
Diversidad cultural y educación inclusiva.....	60
Experiencia y aprendizaje en contextos democráticos.....	63
Ciudadanía responsable y participación democrática.....	64
Filosofía, educación y vida democrática.....	66
La filosofía como base del pensamiento crítico y la educación democrática.....	67
Filosofía y desafíos contemporáneos en la educación democrática.....	68
Capítulo III. Diseño metodológico y resultados.....	70
El enfoque de investigación.....	70
Fenomenografía y fenomenología.....	71
El muestreo.....	72
Los participantes.....	72
La técnica de recolección de datos.....	73
Categorización.....	74
Tabla 1.	
Síntesis de categorías, definiciones y citas de los egresados de la UAZ.....	79
Conclusiones generales.....	82
Referencias.....	87
Anexos.....	93
Anexo A.....	93

Lista de acrónimos

DHCP	Desarrollo Humano Centrado en las Personas
IDH	Índice de Desarrollo Humano
IDC	Índice de Pobreza de Capacidad
LF	Licenciatura en Filosofía
PIB	Producto Interno Bruto
PNB	Producto Nacional Bruto
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Resumen

La formación en filosofía se presume herramienta privilegiada para expandir las capacidades humanas de pensamiento crítico, argumentación, abstracción y juicio reflexivo, competencias centrales del desarrollo humano centrado en las personas. Sin embargo, persisten evidencias de desconexión entre la oferta curricular, las experiencias estudiantiles y la vida fuera de la universidad. Este estudio explora, desde un enfoque fenomenográfico, las formas cualitativamente distintas en que egresados de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Autónoma de Zacatecas (2021-2022) experimentan el desarrollo de dichas capacidades y cómo conciben su relación con las libertades y el bienestar percibidos. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro participantes y se construyeron seis categorías de descripción que revelan un recorrido desde el ingreso motivado por cuestionamientos existenciales hasta la frustración por la falta de aplicación práctica y social de la filosofía. Los resultados indican que la carrera aporta libertad epistémica y profundas transformaciones personales, pero ofrece escasa formación metodológica, actualización curricular y puentes hacia contextos no académicos. Esta brecha limita la conversión de capacidades en funcionamientos reales y, por tanto, la expansión de libertades y bienestar. El estudio evidencia la necesidad de repensar la pedagogía filosófica con metodologías activas, vinculación social y desarrollo de competencias transferibles, para que la filosofía cumpla su rol emancipador en el desarrollo humano.

Palabras clave: desarrollo humano; dignidad; capacidades; filosofía; educación; fenomenografía.

Abstract

Philosophical education is often regarded as a privileged means to expand human capabilities such as critical thinking, argumentation, abstraction and reflective judgment—core skills of person-centred human development. Nevertheless, recurrent evidence points to a gap between curricular design, student experience and life beyond university. Adopting a phenomenographic approach, this study explores the qualitatively different ways in which 2021-2022 graduates of the Philosophy programme at Universidad Autónoma de Zacatecas experienced the development of these capabilities and how they relate them to their perceived freedoms and well-being. Four alumni were interviewed; six descriptive categories were constructed, revealing a path from entry driven by existential questioning to frustration over the absence of practical and social application of philosophy. The programme fosters epistemic freedom and deep personal transformation, yet provides little methodological training, curricular updating or bridges to non-academic contexts. This shortcoming hampers the conversion of capabilities into real functionings and, consequently, the expansion of freedoms and well-being. The findings call for a redesign of philosophical pedagogy that incorporates active learning, social engagement and transferable competencies, so that philosophy may fulfil its emancipatory role in human development.

Keywords: human development; dignity; capabilities; philosophy; education; phenomenography.

Introducción

El estudio de la educación es un tema tan complejo y multifactorial que puede parecer imposible de abordar. Para empezar, la educación no es exclusiva de las instituciones académicas donde dotan a las personas de matrículas para acceder a la formación académica. Las personas pueden recibir educación fuera de las escuelas, ya sea en actividades sociales o en recintos dedicados a la difusión del conocimiento con distintos tipos de interacciones sociales. La educación no se reduce a los contenidos vistos en clase o a la cantidad de escuelas que hay en el país o, incluso, a la calidad de las mismas. En cierto sentido, la educación responde a las necesidades de la sociedad en tanto a la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas. Visto de esta manera, no es para menos dedicar especial cuidado al diseño del modelo educacional, a las necesidades particulares de cada grupo social, al aprovechamiento escolar y a la deserción escolar, entre otros factores.

La educación es un elemento primordial dentro del desarrollo humano y como tal merece ser uno de los aspectos más importantes a proteger y promover dentro de las sociedades. Las habilidades que una persona debe desarrollar abordan todas las áreas del conocimiento, tanto las de investigación científica y tecnológica como las de humanidades y ciencias sociales, inclusive, las artísticas, deportivas y recreativas. La educación constituye uno de los pilares fundamentales sobre los que se construye el desarrollo integral de las personas y, por consecuencia, el desarrollo de las sociedades en su conjunto.

Esta investigación se centrará en el área educativa perteneciente a las humanidades en el nivel superior, específicamente, en la Licenciatura en Filosofía (LF) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Como carrera universitaria dedicada a los estudios del área de humanidades, se entiende que la formación de los alumnos y alumnas de esta institución deberían tener cierto nivel de dominio y desarrollo respecto a habilidades de discurso, pensamiento reflexivo, argumentación, abstracción, juicios críticos, entre otras.

Es de mi interés remarcar la pertinencia de este estudio a través de los resultados obtenidos, sin embargo, es menester aclarar de antemano que cualquier estudio formal en materia de educación vale la pena tomarse en consideración para develar la realidad social en materia de educación. El contexto de cada estudio pone en manifiesto que el desarrollo humano y educativo es multifactorial debido a la variedad de contextos, oportunidades y adversidades existentes en el mundo.

Esta investigación, aunque enfocada en un grupo específico de egresados de la LF de la UAZ, ofrece una mirada sobre la importancia de las humanidades en el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas. Este enfoque sirve como punto de partida para abordar el campo emergente del desarrollo humano, que responde a desafíos complejos y globales actuales, tales como los ambientales, sociales y económicos que afectan la calidad de vida en todo el mundo.

El estudio del desarrollo humano es un campo relativamente reciente. Nace de necesidades tales que atañen a las sociedades modernas y que sus principales

problemáticas tienen consecuencias a nivel global. El informe más reciente sobre desarrollo humano publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) dice que actualmente existen tres incertidumbres globales que afectan directamente la calidad de vida de las personas en todo el mundo (2022): a) las consecuencias climáticas provocadas por el antropoceno; b) la búsqueda de cambios sociales a la par de la Revolución Industrial; y, c) la persistente brecha de pobreza de las sociedades alrededor del mundo.

El informe del PNUD (2022) propone que para aminorar la amenaza de estas incertidumbres es necesario expandir tanto la capacidad de actuar, como las libertades humanas, además de los logros en materia de bienestar. Aunado a esto, se debe ampliar la perspectiva sobre el comportamiento humano, trascendiendo los modelos de interés propio racional para incluir las emociones humanas, los sesgos cognitivos y el papel fundamental que desempeña la cultura. Uno de los indicadores que usa el PNUD es el Índice de Desarrollo Humano (IDH) que se instauró en el año 1990 por el economista paquistaní Mahbub ul Haq en colaboración del economista indio Amartya Sen (Cejudo Córdoba, 2006). Menciona Martha Nussbaum (2012) que el IDH comenzó como una estrategia para lograr visibilidad en otras áreas del desarrollo que no habían sido atendidas, áreas tales como la salud y la educación. Lo importante era crear un indicador con un nuevo enfoque que pudiera lograr introducirse entre aquellas organizaciones y países que priorizan los datos cuantificables respecto al crecimiento económico. La educación es uno de los factores que valora el IDH y, a modo de delimitación, será el principal indicador de este estudio.

John Dewey (1998), aparte de considerar a la educación como un bien en sí mismo, la toma también como una herramienta que permite a las personas generar las habilidades necesarias para lograr una ciudadanía activa. Nussbaum (2010) considera que existe una crisis silenciosa en el área de la educación pues, hay mayor apoyo hacia las áreas de estudio de ciencia y tecnología mientras que se están poniendo de lado aquellas que pertenecen al área de las humanidades y los estudios sociales. Como propuesta, ella menciona que es necesario ofrecer “un conjunto de cursos de filosofía y otras materias humanísticas porque se cree que dichos cursos, tanto por el contenido como por el método pedagógico, ayudarán a que los alumnos reflexionen y argumenten por sí mismos, en lugar de someterse a la tradición y a la autoridad” (pp. 75-76). Esta propuesta da como respuesta los cursos educativos estadounidenses en los que es obligatorio llevar un grupo de asignaturas comunes para que sean cursadas, de manera general por todo el alumnado, alrededor de todas las áreas del conocimiento educativo.

Los fines de esta investigación nacen de la premisa de que los cursos de filosofía y otras materias humanísticas puedan ser una herramienta ineludible para el desarrollo humano y personal de los alumnos. Para apoyar la idea anterior, tomo el concepto de *fractura cognitiva* que “[...] alude a la posibilidad de una segmentación en el plano de las posibilidades de comprender el mundo, que agudice aun más la situación de exclusión que se produce en el plano social y económico” (Tedesco, 2012, p. 177). Aunque se menciona este concepto como uso para enfatizar la importancia de los contenidos académicos en las áreas de la ciencia, funciona como un elemento bicondicional en el área del desarrollo ya que, de cualquier manera, no se puede prescindir de ninguna área

del conocimiento, ya sean las ciencias o las humanidades. La diferencia es que el enfoque de este estudio estaría del lado de las humanidades.

Por último, debo mencionar que esta investigación es de tipo cualitativa y fenomenográfica, con enfoque exploratorio-descriptivo. No busca explicar causas ni construir teorías, sino identificar la variación de un fenómeno compartido. En este caso, el fenómeno es la formación filosófica y su relación con habilidades intelectuales, como lo pueden ser el pensamiento crítico, argumentación, abstracción, juicio reflexivo; y con percepciones de libertad y bienestar. Para ello, se realizaron entrevistas individuales a egresados y egresadas de la LF de la UAZ, centradas en comprender fenómenos sociales y subjetivos desde sus experiencias y significados.

Problema de investigación

Esta investigación explora el impacto y la relevancia de la formación en la LF de la UAZ. En el contexto mundial, la instrumentalización de la educación y la crisis de relevancia en las humanidades resaltan la importancia de este estudio. Se presume que la formación filosófica, basada en pensamiento crítico, ética, lógica e historia de las ideas, desarrolla ciertas habilidades. Sin embargo, afirmar que estas habilidades mejoran la vida cotidiana y la participación ciudadana implica un gran riesgo. Se utiliza el marco de las capacidades y las libertades para referir la pertinencia de la educación filosófica. Este estudio se centra en la percepción estudiantil sobre cómo capacidades como el razonamiento moral, la reflexión crítica y la argumentación impulsan el bienestar individual y social en los egresados. A través de experiencias individuales, la investigación describe el papel de la

filosofía en la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y autónomos capaces de enfrentar los desafíos de la sociedad moderna.

Preguntas de investigación

General

¿Cuáles son las formas cualitativamente distintas en que los egresados de la LF de la UAZ experimentan el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, argumentación, abstracción y juicio reflexivo, y cómo conciben la vinculación de esas capacidades con sus libertades y bienestar percibidos?

Específicas

- ¿Qué aspectos de la educación superior apoyan el desarrollo humano?
- ¿Qué capacidades filosóficas declaran haber adquirido las y los egresados a lo largo de su formación académica?
- ¿Cómo perciben las y los egresados la traslación de esas capacidades a contextos no académicos?

Objetivos

General

Describir las formas cualitativamente distintas de la formación académica de la LF de la UAZ, enfocándose en el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, argumentación, abstracción y juicio reflexivo, y cómo conciben que dichas capacidades se relacionan con las libertades y el bienestar que perciben los estudiantes.

Específicos

- Identificar las categorías de descripción que representan la variación en la experiencia del desarrollo de capacidades filosóficas.
- Describir los aspectos que distinguen cada forma de experiencia.
- Describir las formas en que las y los egresados trasladan esas capacidades a contextos no académicos.

Estructura

Este trabajo se organiza en una sección introductoria de los antecedentes de la investigación, le siguen tres capítulos y, por último, la sección final de conclusiones. A continuación, se presenta una breve descripción de cada parte:

En los antecedentes se contextualiza la investigación dentro del estado actual de los estudios sobre percepción estudiantil, formación en humanidades y brecha teoría-práctica en educación superior. Se revisan investigaciones previas que abordan otras metodologías, formación educativa y filosófica y se identifica la brecha epistémica que justifica este estudio fenomenográfico.

En el primer capítulo, *El desarrollo humano centrado en las personas*, se revisa el concepto de desarrollo humano desde sus orígenes históricos hasta su consolidación como paradigma contemporáneo. Se destacan los enfoques economicista, humanista elemental e integral, y se profundiza en la teoría de las capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum como marco normativo para comprender el bienestar y la libertad humana.

En el segundo capítulo, *¿Por qué las sociedades necesitan de las humanidades?*, se explora la relación entre democracia, educación y desarrollo humano. Se argumenta que las humanidades y, en especial, la filosofía son fundamentales para formar ciudadanas y ciudadanos críticos, responsables y comprometidos socialmente. Se discuten conceptos como dignidad humana, agencia, igualdad democrática y educación inclusiva.

En el tercer capítulo de *Diseño metodológico y resultados*, se presenta el enfoque fenomenográfico adoptado, justificando su pertinencia para explorar la variabilidad en las experiencias de los egresados. Se describen los criterios de selección de los participantes, la técnica de entrevista semiestructurada, el proceso de categorización de los datos y los hallazgos principales del estudio.

Dentro del apartado final de *Conclusiones generales* se sintetizan los principales hallazgos, se retoma de manera breve el marco teórico para interpretar los resultados y se proponen líneas de acción para fortalecer la pertinencia social y pedagógica de la formación filosófica en contextos universitarios.

Antecedentes

Este apartado contextualiza la presente investigación en el marco académico actual, mediante la revisión de estudios previos que exploran la percepción estudiantil sobre la formación universitaria, el desarrollo de competencias humanísticas, y la aplicación práctica de los aprendizajes en contextos fuera del ámbito académico formal. Los estudios analizados permiten identificar vacíos, tensiones y aportes relevantes que justifican la importancia y pertinencia de una investigación fenomenográfica orientada a la formación filosófica en la UAZ.

Percepción estudiantil y metodologías activas en educación superior

Robledo et al. (2015) analizaron la percepción de 280 estudiantes universitarios sobre el desarrollo de competencias a través de cinco metodologías activas, encontrando que el aprendizaje basado en problemas (ABP) fue valorado como el método más efectivo para potenciar habilidades como el razonamiento crítico, el compromiso ético y el trabajo en equipo. Sus resultados son relevantes para la presente investigación, ya que evidencia que las metodologías que exigen mayor autonomía, reflexión y vinculación con la práctica profesional son percibidas por los estudiantes como más significativas en su desarrollo integral. Además, la investigación refuerza la validez de la percepción estudiantil como fuente de análisis sobre la efectividad de la formación universitaria, lo cual alinea con el enfoque fenomenográfico adoptado en este estudio.

Formación en humanidades y brecha teórico-práctica

Murillo y Hidalgo (2018) realizaron un estudio fenomenográfico con 32 estudiantes de primaria y secundaria en Madrid con el objetivo de comprender cómo conciben una enseñanza socialmente justa. Los resultados revelaron que los alumnos valoran una educación que promueva su desarrollo integral, que aborde críticamente las injusticias sociales, que los involucre activamente en el proceso educativo y que fomente habilidades para pensar de manera crítica. Esta comprensión supera la mera transmisión de contenidos, posicionando a los estudiantes como sujetos activos en su formación.

Por otra parte, González Luna (2024) analizó las producciones escritas de 25 doctorandos en educación de una universidad privada mexicana para indagar cómo comprenden la filosofía durante su formación. Mediante un estudio de caso y una codificación axial en Atlas.ti, el autor identificó dos formas de comprensión: la primera, denominada COMPRINEX, representa una apropiación literal y externa donde los estudiantes demuestran su habilidad para explicar con sus propias palabras los contenidos leídos, pero sin involucrar su subjetividad; la segunda, COMPRET, evidencia una comprensión ética y personal pero fragmentada pues se limita por prejuicios profesionales y un vicio de superioridad docente.

Torres Cárdenas (2019) realizó un estudio fenomenológico con cinco estudiantes de últimos semestres de una universidad privada en Mérida, Yucatán, con el objetivo de comprender cómo los alumnos construyen el significado de “formación integral” en su institución. Los resultados revelan que entienden esta formación como un proceso que abarca dimensiones emocionales, éticas, sociales, espirituales y ambientales, más allá del

conocimiento disciplinar académico. Valoraron positivamente la formación humana y crítica, pero criticaron la escasa articulación entre teoría y práctica, la falta de espacios para el desarrollo emocional y ético, y la limitada relevancia social de algunas asignaturas.

Universidad y desarrollo local

Zepeda García y Bravo Salazar (2019), realizaron un estudio de caso en Miahuatlán de Porfirio Díaz, Oaxaca, para analizar el impacto de la Universidad de la Sierra Sur en el desarrollo local. Diferenciaron entre universidades “que están en la ciudad” y universidades “que son de la ciudad”. Mientras que las primeras se limitan a consumir servicios y formar capital humano para el mercado laboral, las segundas se vinculan activamente con la realidad social, cultural y económica del entorno. Los autores muestran que, aunque la universidad ha dinamizado la economía local, generado empleo y ampliado la oferta educativa, también ha provocado expansión urbana desordenada, presión sobre los servicios públicos y desigualdad en el acceso a oportunidades.

Brecha epistémica

Los estudios revisados convergen en reconocer que la formación en humanidades, particularmente en filosofía, es percibida como una oportunidad valiosa para el desarrollo ético, personal y crítico. Sin embargo, también evidencian tensiones estructurales persistentes como la desarticulación entre teoría y práctica, un enfoque curricular históricamente desactualizado, deficiencias en formación metodológica y argumentativa, y una desconexión con los contextos sociales y laborales.

Ante esta realidad, la presente investigación encuentra justificación en el enfoque fenomenográfico para explorar cómo los egresados de la LF de la UAZ experimentan el desarrollo de sus capacidades filosóficas y perciben la relación entre estas capacidades, sus libertades y su bienestar. A diferencia de estudios previos que se han centrado en estudiantes activos o en entornos formales, esta investigación enfatiza el análisis del tránsito formativo hacia la vida cotidiana y la aplicación práctica de la filosofía.

Capítulo I. El desarrollo humano centrado en las personas

El concepto de desarrollo ha evolucionado en respuesta a las diversas realidades sociales que han surgido a lo largo de su estudio, así como para justificar o cuestionar los modelos de poder que lo han sostenido. Esta evolución responde a la necesidad de adaptar la noción a una visión cada vez más inclusiva y representativa de la diversidad humana, aunque este ideal no siempre se ha cumplido. Durante los últimos siglos, el desarrollo fue comúnmente entendido como un tipo de progreso desigual y excluyente.

Para comprender mejor la idea de desarrollo, es necesario situar los momentos históricos en que tanto el progreso como el desarrollo han marcado la trayectoria de la humanidad, sin perder de vista los contextos y posturas desde los cuales se promovieron estos avances. En este sentido, el desarrollo no puede entenderse como una línea recta que conduce al bienestar universal, sino como una construcción histórica compleja que ha servido tanto para emancipar como para dominar; que ha incluido y excluido; que ha prometido igualdad mientras repetía desigualdades.

Este capítulo se enfocará en presentar el recorrido teórico del término *progreso* hasta su transformación en *desarrollo humano*, examinando su evolución conceptual y culminando en la consolidación del paradigma del desarrollo humano, promovido por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y fundamentado en el enfoque de capacidades propuesto inicialmente por Amartya Sen (Cejudo Córdoba, 2006; Griffin, 2001; Recalde, 2020; Sen, 2000). Esta trayectoria conceptual no ha sido lineal ni progresiva, sino que ha requerido varias décadas para perfilarse y consolidarse.

Desde los grandes proyectos de infraestructura del siglo XIX hasta los planes de modernización posbélicos, la historia de la humanidad registra múltiples episodios en los que el desarrollo fue sinónimo de crecimiento económico entendido en términos de producción y consumo. Sin embargo, cada uno de estos avances ha generado exclusiones significativas, afectando particularmente a comunidades rurales desplazadas, trabajadores sin protección social y ecosistemas degradados. Analizar estos procesos permite comprender que el desarrollo no posee una meta fija, sino que es una disputa constante sobre qué formas de vida se consideran dignas y cómo se distribuyen los recursos necesarios para alcanzarlas.

En este punto, es pertinente recordar las problemáticas centrales que afectan la calidad de vida actualmente: las consecuencias del cambio climático, la necesidad de transformaciones sociales frente al progreso industrial en la producción y la persistente desigualdad económica dentro de las sociedades contemporáneas (PNUD, 2022). Considero que, dentro de estas tres problemáticas fundamentales, la principal responsable ha sido la influencia persistente del sistema económico liberal que, desde los inicios del progreso industrial, no logró incorporar adecuadamente el valor intrínseco atribuido al trabajo de la clase obrera ni reconocer plenamente el papel de las mujeres en el hogar.

El progreso en la humanidad

Antes del siglo XX, la noción específica de desarrollo humano, tal como se entiende en la actualidad, no formaba parte del vocabulario académico ni de las políticas públicas. No

obstante, durante ese período, especialmente a partir de la Ilustración, las reflexiones y debates se centraron en el concepto de progreso de la humanidad. Este progreso se concebía comúnmente como un proceso lineal, evaluado principalmente en términos de avances materiales y tecnológicos.

Aunque esta visión del progreso no coincide plenamente con el concepto contemporáneo de desarrollo humano, sentó las bases para su posterior formulación. Su objetivo era mejorar las condiciones de vida, aunque la métrica predominante privilegiaba la acumulación de riqueza o la expansión territorial y del poder imperial, en lugar de enfocarse en las capacidades y libertades reales de las personas.

Antecedentes griegos del concepto

Cecilia Recalde (2020) presenta una síntesis del recorrido del concepto de progreso y menciona que las primeras fuentes documentadas se encuentran en el periodo de la Antigua Grecia, específicamente en *Los trabajos y los días* de Hesíodo. En este texto, Hesíodo sostiene que la humanidad puede moldear su realidad para su beneficio, lo cual en ese entonces se vinculaba al aumento de la virtud y al ejercicio de la justicia como prioridades últimas para alcanzar la felicidad.

Por otro lado, Recalde (2020) señala que algunos autores, como el historiador John B. Bury, no consideran a este periodo como precursor del concepto de progreso humano, pues los clásicos griegos tenían una concepción cíclica de la vida, que se repite sin interés por un fin último.

La aceptación general de la leyenda de la edad de oro y la teoría cíclica sobre la historia de la humanidad impidieron que surgiera una idea clara de progreso en la mentalidad griega. En cambio, autores como Platón y Aristóteles dejaron un legado importante acerca de un tipo de progreso al que el ser humano podría aspirar. Por ejemplo, Platón expuso, según su teoría, el avance de la humanidad desde sus orígenes hasta los niveles más altos del pensamiento, así como una progresión detallada desde el estado de naturaleza hacia niveles superiores de cultura, economía y política. Por su parte, Aristóteles delineó una línea progresiva de la historia humana que culmina en el Estado político, destacando como elementos indispensables la potencialidad humana, tanto en conocimiento como en habilidades, para alcanzar la realización propia de los seres humanos (Recalde, 2020).

En consecuencia, es necesario desarrollar un poco más la visión filosófica de uno de estos ilustres pensadores, ya que de él se desprenden las bases filosóficas que influyen en el actual modelo de desarrollo humano. Esta discusión se retomará más adelante en el capítulo.

Consolidación del concepto de progreso

Tras la Edad Media, período en el que las ideas sobre el progreso fueron escasas, este concepto empezó a adquirir relevancia a partir del siglo XVI. Especialmente en Francia e Inglaterra, el debate sobre el avance del conocimiento humano se consolidó, sentando las bases para la noción moderna de progreso (Recalde, 2020).

Un personaje clave en esta concepción fue René Descartes, quien, al postular la teoría mecánica del mundo y excluir la doctrina de la Providencia Divina, permitió que el progreso se posicionara como una fuerza activa y determinante en la historia, apoyada en la supremacía de la razón y las leyes inmutables de la naturaleza (Recalde, 2020; Quintela Gonzáles, 2024). Que las personas tomaran la responsabilidad de forjar el rumbo de su vida en sus propias manos fue decisivo para la consolidación de la identidad moderna del ser humano como creador y manipulador de su propio destino. Descartes contribuyó de manera fundamental a aspectos clave del desarrollo, como el dominio de la naturaleza y la secularización de los fines últimos.

Según Héctor Quintela González (2024), la idea moderna de progreso, basada en el avance indefinido de la civilización, requirió superar obstáculos de orden teológico, principalmente la doctrina del pecado original y la creencia en la Providencia, obstáculos que Descartes ayudó a disolver. Su visión reafirmó la relación del ser humano con el mundo y abrió paso a un nuevo paradigma orientado hacia un futuro de posibilidades.

En gran medida, el progreso de la humanidad se identifica con el aumento del conocimiento, la exploración del mundo y la manera en que nos desenvolvemos en el medio (Recalde, 2020). En este sentido, Raúl González Meyer (2013) señala:

El progreso se concreta e identifica en la ciencia, la tecnología y la producción de riqueza, expresiones empíricas de la capacidad humana de comprensión del mundo físico, y luego social, y de manipularlo u organizarlo para su beneficio. (p. 57)

El uso de la razón y el conocimiento sobre el mundo permitió al ser humano un progreso sobre sí mismo. Que haya habido progreso en la humanidad es un hecho evidente; sin embargo, resulta menos claro hacia qué responde exactamente ese progreso o bajo qué pautas se rige. La humanidad es cambiante y depende de múltiples factores que no permanecen constantes.

Posteriormente, en el siglo XVII, autores como Anne Robert Turgot y Claude Helvetius ampliaron el concepto de progreso, incluyendo ahora la cultura, las instituciones y la economía, vinculándolos especialmente con la búsqueda de la felicidad y la gestión política del Estado (Recalde, 2020).

Progreso industrial

La extensa difusión del progreso, entendido como aumento del conocimiento, dio pie a un cambio fundamental en la humanidad. La ciencia moderna generó conocimientos aplicables a la técnica, aunque su influencia en la industria se aceleró principalmente entre los siglos XVIII y XIX. Se facilitaron trabajos pesados y se automatizaron procesos que antes requerían mucho más tiempo y mayor cantidad de mano de obra, lo que implicaba una inversión extra que la automatización logró eliminar en la producción (Chaves Palacios, 2004). El auge de la Revolución Industrial permitió a las grandes naciones un progreso hasta entonces inimaginable: a mayor producción, mayor desarrollo económico para las naciones.

Esta transformación fue sistémica y alteró aspectos esenciales como la energía, la producción, el trabajo, la sociedad y el espacio. El mejor ejemplo de progreso industrial

se dio en Inglaterra, país que, según Chaves Palacios (2004), contaba con una serie de características que le permitieron ser el epicentro del cambio: una riqueza per cápita alta, una clase media y comerciante activa, estabilidad política y legislación favorable al capitalismo, un sistema bancario sólido, una red de transportes que aceleraba el intercambio, un crecimiento en la esperanza de vida, la explotación del carbón como principal fuente de energía y acceso a financiamiento para inversiones. Sin embargo, ese progreso material también trajo consigo explotación laboral, agotamiento de recursos, protestas sociales y desigualdades (Chaves Palacios, 2004).

Como suele suceder en la historia de la humanidad, las aspiraciones filosóficas se olvidaron rápidamente y el interés se centró en una métrica concreta: el aumento de la riqueza, anhelada por muchos y lograda por pocos (Griffin, 2001). El enriquecimiento económico se manifestó de manera desmedida en la mentalidad social y se entrelazó con la visión liberal que, a la vez, empoderó a los individuos. Lamentablemente, ese mismo sistema liberal económico fue un factor determinante para dificultar el progreso efectivo de toda la sociedad y sus habitantes.

El progreso industrial que precedió al concepto de desarrollo humano se manifestó durante la Primera Revolución Industrial. Sin embargo, Chaves Palacios (2004) señala que la Revolución Industrial debe analizarse más como un proceso continuo que como un periodo delimitado, ya que:

Así al menos se explica la desigualdad existente entre unos países y otros, hasta el punto que hasta bien avanzado el siglo XX no comenzó en los países menos

desarrollados, mientras que en las naciones más importantes de Europa y en EE.UU. se estaba consolidando con fuerza la Segunda Revolución Industrial. (p. 96)

Este progreso consistió principalmente en una revolución tecnológica centrada en la producción y el capital, desarrollada sin un marco normativo ni una perspectiva orientada al bienestar, características que luego definirían a las teorías del desarrollo humano (González Meyer, 2013). Mientras tanto, las consideraciones sobre el bienestar y las capacidades humanas quedaron relegadas o se abordaron solo de manera reactiva, a través de protestas o legislaciones tardías, más de un siglo antes de que el desarrollo humano se consolidara como un marco teórico y político específico (González Meyer, 2013).

Evolución del concepto de *desarrollo*

De manera preliminar, González Meyer (2013) sostiene que el surgimiento del desarrollismo deriva de la idea occidental de progreso, vinculada a la modernidad, la ciencia, la tecnología y la acumulación de riqueza. A partir de este planteamiento, considero que el concepto de desarrollo ha atravesado tres momentos importantes desde que comenzó a usarse como referencia teórica responsable: primero, centrado en el crecimiento económico; segundo, enfocado en el bienestar social y la equidad; y tercero, orientado hacia el desarrollo sostenible, que integra dimensiones económicas, sociales y ambientales.

Como referencia complementaria, Alfredo Langa Herreno (2019) distingue cinco etapas en la evolución del paradigma del desarrollo, identificadas por diversos autores: el

crecimiento económico mundial y la descolonización (entre 1950 y 1960); las necesidades básicas vinculadas a la recesión económica (década de 1970); el ajuste estructural frente a la crisis de deuda externa (década de 1980); la consolidación del desarrollo humano (entre 1990 y principios del 2000); y, finalmente, la preocupación por la seguridad, las migraciones y la eficacia, ya en el siglo XXI.

Aunque esta clasificación ofrece un desglose detallado de los cambios en el paradigma, para los fines de esta investigación resulta más pertinente centrar el análisis en los tres grandes paradigmas mencionados anteriormente, pues reflejan de manera más clara y sintética las transformaciones estructurales relevantes al contexto sociohistórico en que se desarrollaron, especialmente durante la segunda mitad del siglo XX y en el contexto de posguerra.

Enfoque economicista

Keith Griffin (2001) señala que en la década de 1940 surge la teoría de la economía del desarrollo, cuyo principal propósito fue ofrecer una respuesta a las condiciones desfavorables que enfrentaban los países con escasos recursos. Esta teoría se basaba en que el aumento de la producción incrementaría las ganancias y, con ello, la riqueza de la población, y que con ese desarrollo se garantizaría prácticamente una mejora considerable en la calidad de vida. Griffin (2001) destaca: “El nexo entre mayor producto y menor pobreza se consideraba tan fuerte que muchos economistas estaban convencidos de que bastaba centrarse exclusivamente en el crecimiento para alcanzar el objetivo último de desarrollo” (p. 13). Sin embargo, bastaron algunas décadas para darse cuenta de que ese desarrollo no se había manifestado como se había previsto,

especialmente en los sectores más marginados de la sociedad.

El enfoque centrado en el crecimiento económico adquirió relevancia inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, impulsado por el interés en reconstruir las naciones afectadas por el conflicto. Esto se reflejó, por ejemplo, en los esfuerzos de reconstrucción de las economías europeas devastadas, como el Plan Marshall, apoyado financieramente por Estados Unidos (Cuéllar Saavedra y Moreno Armella, 2009; Recalde, 2020).

La consideración del Producto Interno Bruto (PIB) y del Producto Nacional Bruto (PNB) como indicadores de desarrollo surgió en el periodo de posguerra, marcando el inicio de las teorías del desarrollo económico y social (Sen, 1998). Así, el crecimiento económico se entendió no como un medio solamente, sino como un fin deseable para el desarrollo. Durante gran parte del siglo XX, el crecimiento económico, la productividad y la riqueza material fueron considerados los principales objetivos de los esfuerzos de desarrollo (Alkire, 2010; Correa Mautz, 2020).

En este contexto, el PIB per cápita se convirtió en el indicador central, midiendo la riqueza total y la producción de bienes y su incremento. Este crecimiento era visto como motor y fin último del desarrollo (Cuéllar Saavedra y Moreno Armella, 2009; González Meyer, 2013). Se asumía que el aumento sostenido de la producción tendría un impacto positivo en el bienestar de la población.

De esta manera, la concepción del desarrollo, que prevaleció hasta los años 60, se transformó de una idea filosófica de progreso intelectual a un elemento político y

económico dominado por la métrica del PIB y la teoría del crecimiento como solución a la pobreza. Sin embargo, esta base puramente económica comenzó a ser seriamente cuestionada en la década siguiente, dando paso a la teoría de las necesidades básicas y, posteriormente, a la consolidación de la teoría del desarrollo humano (Griffin, 2001; Recalde, 2020).

González Meyer (2013) menciona que, en la evolución de las ideas sobre el desarrollo, el enfoque se ha alejado del simple crecimiento económico, y la medición de factores como la educación y la salud se considera un complemento o una alternativa al PIB. Según Sabine Alkire (2010), esta evolución del concepto se debe a que el ingreso, aunque esencial, es solamente un medio para otros fines, mientras que áreas como la salud y la educación tienen un valor intrínseco.

Señala Langa Herreno (2019): “En esta etapa se crean las principales instituciones financieras de cooperación internacional [...] Los principales instrumentos de cooperación fueron los proyectos centrados en aspectos tecnológicos, así como la construcción de infraestructuras” (p. 469). Estas instituciones se podían clasificar en financieras y no financieras. Dentro de las financieras se encuentra “el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y los Bancos Regionales de Desarrollo” (Langa Herreno, 2019, p. 469); mientras que las no financieras son:

el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), el Fondo de Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), el Alto Comisionado de Naciones Unidas para

los Refugiados (ACNUR), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), entre otros. (Langa Herreno, 2019, p. 469)

Paralelamente, en América Latina la situación era la siguiente. Cuéllar Saavedra y Moreno Armella (2009) ubican “Un segundo momento [que] se inicia con la Revolución Cubana (1959) y llega hasta principios de los setenta, cuando en América Latina entra en crisis el llamado *modelo de desarrollo hacia adentro*” (p. 86). Los autores señalan que durante este período, el enfoque de la dependencia en América Latina redefine el desarrollo al destacar la desigualdad entre países centrales y periféricos. Además, incorpora la dimensión política y sitúa al Estado y las políticas sociales como ejes del desarrollo nacional.

Enfoque humanista elemental

Aunque el progreso ha sido evidente, la situación de gran parte de la humanidad no ha mejorado paralelamente al aumento de las riquezas. Sen (1998) señala que el concepto de desarrollo ha sido víctima de una visión sesgada acerca de lo que se debería considerar como un elemento de éste. Con ello se refiere a que, inicialmente, el desarrollo se concebía únicamente bajo el aumento de las riquezas y se entendía como un proceso autorregulado bajo leyes económicas, ajeno a la intervención del Estado.

Antes de avanzar, es necesario destacar algunos elementos contextuales relacionados con el desarrollo humano, según Cuéllar Saavedra y Moreno Armella (2009).

En primer lugar, la marginación que “indicaba que un segmento importante de la población no se incorporaba al impulso moderno [y] en América Latina adquiriría un rol propio e inédito de 'masa marginal' (una población excluida de toda posibilidad de acceso al sector capitalista moderno)” (p. 98). En segundo lugar, la educación, cuya importancia no radica únicamente en forjar conocimiento, sino también en ampliar “las concepciones del mundo, los valores y las actitudes de los seres humanos” (p. 98). Por último, el crecimiento demográfico, que “exigía orientar buena parte del gasto público a la atención de las necesidades básicas [...] en lugar de colocarlo en inversiones productivas” (p. 99).

Como señala Sen (1998), estos elementos han “contribuido a suavizar y humanizar la concepción del desarrollo. [Sin embargo,] cabe preguntar si el hecho de reconocer la importancia del ‘capital humano’ ayudará a comprender la relevancia de los seres humanos en el proceso de desarrollo” (p. 12). Esta pregunta cobra fuerza si consideramos que el término “capital” apela a una lógica contable: hablar de capital humano sigue midiendo a las personas por su capacidad de generar retornos futuros, más que por su dignidad intrínseca. En otras palabras, este enfoque puede ampliar el perfil de la inversión pública en educación, salud y nutrición, pero no necesariamente altera la razón última de dicha inversión: el crecimiento del producto.

En contraste, Nussbaum (2012) propone sustituir la noción de capital humano por la de capacidades humanas, que no se centra en cuánto puede contribuir al capitalismo una persona mejor formada, sino en garantizar un conjunto de libertades reales que le permitan elegir el tipo de vida que tiene razones para valorar. De esta manera, la humanización del desarrollo no debería limitarse a ser un efecto colateral de políticas

productivistas, sino convertirse en el objetivo explícito y legitimador que guíe todas las acciones orientadas al bienestar humano.

Griffin (2001) destaca que, en África y América Latina, la crisis superó los esfuerzos por el desarrollo tanto que la economía dejó de crecer. Las soluciones tradicionales aplicadas no sólo frenaron el crecimiento, sino que empeoraron la situación de los menos favorecidos, aumentando la desigualdad y la pobreza. Frente a este panorama, la UNICEF defendió que:

no sólo [era] posible sino deseable diseñar programas de ajuste que protegieran a los pobres del grave deterioro de las rentas y preservara de los recortes del gasto público la salud básica, la alimentación, la protección de la infancia y los servicios educativos. (Griffin, 2001, p. 15)

En este contexto, ya no se podía ignorar lo evidente: la calidad de vida de las personas no mejoró como se esperaba.

La crisis de los ochenta mostró el límite de medir el desarrollo únicamente a través del PIB; más riqueza no se traducía en menos pobreza. A partir de esta creciente exclusión, la protección de la infancia, la salud y la educación se convirtieron en exigencias ineludibles, redefiniendo el núcleo del desarrollo: garantizar las capacidades humanas antes que simplemente acumular renta. El progreso verdadero se mide por el bienestar y las oportunidades de las personas. Es así que:

El desarrollo humano arraigaría un año después cuando Mahbub ul Haq se trasladó al PNUD como Asesor Especial del Administrador General y convenció al

PNUD para que respaldara el concepto de desarrollo humano. A partir de 1990 el PNUD comenzó a publicar anualmente un *Informe sobre Desarrollo Humano* que desarrollaba el concepto de desarrollo humano e intentaba demostrar a los responsables de diseñar las políticas de desarrollo cómo la estrategia podía traducirse en términos operativos. (Griffin, 2001, pp. 15-16)

Hasta ese momento, la situación parecía mejorar, dando paso a una nueva época en la que los derechos humanos debían situarse por encima de otros intereses. En palabras de María Andreina Salas Bourgoín (2014): “El crecimiento económico deja de ser el fin último y, tanto la calidad de vida como la creación de un entorno favorable al logro de objetivos individuales y colectivos, son el propósito a perseguir” (p. 33).

Enfoque humanista integral

Se logró una apertura importante al concepto de desarrollo, ahora ubicado en la expansión de las capacidades de las personas y su libertad de elección. Esta visión fue cobrando relevancia a partir de los debates de los años setenta y ochenta, consolidándose en las décadas siguientes (González Meyer, 2013).

La influencia del PNUD con el Informe de Desarrollo Humano anual, transformó el paradigma del desarrollo en la última década del siglo XX. Sin embargo, al entrar el siglo XXI, otros desafíos de la sociedad seguían sin resolverse del todo. Seguramente lo que dijeron Cuéllar Saavedra y Moreno Armella (2009) acerca de la migración, la educación y el crecimiento demográfico tendrá que ver con la necesidad de ampliación del IDH.

Nussbaum (2012) indica que el IDH surgió como una estrategia para visibilizar

áreas del desarrollo que antes no se atendían, especialmente la salud y la educación. Era prioritario crear un indicador con un enfoque novedoso, capaz de introducirse en organizaciones y países que tradicionalmente priorizan los datos cuantificables del crecimiento económico. Sin embargo, el cambio de enfoque inicial era solo el primer paso; lo realmente necesario es hacer esta visión plenamente aplicable a la realidad.

El enfoque de Sen (2000) para el desarrollo humano pretende ampliar la teoría, así fundamentar las bases del cambio. Su enfoque se basa en la idea de que la expansión de las *libertades fundamentales* (o sustantivas) es el fin principal del desarrollo, además de ser un medio poderoso para fomentarlo. En palabras de Sen (2000): “La concepción del desarrollo como un proceso de expansión de las libertades fundamentales lleva a centrar la atención en los fines por los que cobra importancia el desarrollo y no sólo en algunos de los medios que desempeñan” (p. 19). Así, el desarrollo se enfoca en la capacidad de las personas para llevar la vida que valoran y tienen razones para elegir, lo cual incluye libertades fundamentales como evitar una muerte prematura, estar bien nutrido o participar en la vida comunitaria. Esta teoría de capacidades será abordada con mayor detalle en el siguiente subtema.

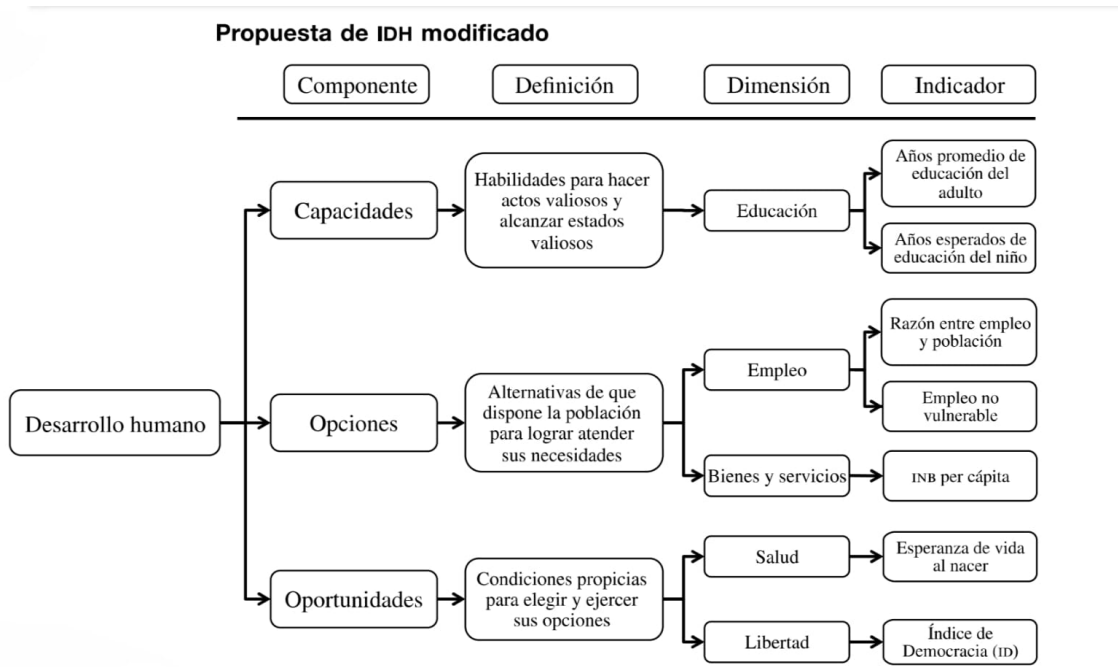
Mientras que el IDH se enfoca, a grandes rasgos, en tres ámbitos de la vida humana: la salud, la educación y la renta (Cejudo Córdoba, 2006), por su parte, el Índice de Pobreza de Capacidad (IPC) evalúa cinco áreas: mortalidad, alfabetización, salubridad, salud y desnutrición infantil (Griffin, 2001). Esta diferencia sugiere que los indicadores utilizados influyen en cómo se concibe y mide el desarrollo.

Si bien el enfoque del desarrollo humano se considera integral, Nussbaum (2012) señala que presenta limitaciones al centrarse en variables cuantificables, puesto que restringe la captura de dimensiones clave como la dignidad, las libertades individuales y las oportunidades reales para elegir una vida valiosa, lo que cuestiona la capacidad de estos índices para abarcar la complejidad del bienestar humano.

Salas Bourgoïn (2014) ofrece una propuesta para la ampliación del clásico IDH. Ella identifica tres elementos clave: *capacidades*, que son habilidades y conocimientos; *opciones*, que son las alternativas disponibles; y *oportunidades*, que son las condiciones que permiten ejercer esas opciones. Junto con la salud, la educación y el ingreso, añade factores como el empleo, la libertad y la sostenibilidad ambiental, esenciales para evitar que promedios aparentemente favorables oculten carencias reales, como sucede cuando un alto nivel educativo va acompañado de una tasa elevada de desempleo.

Para ilustrar estos conceptos con mayor claridad, a continuación se presenta el esquema de Salas Bourgoin (2014) sobre su propuesta de ampliación del IDH:

Figura 1.
Modificación de Salas Bourgoin del IDH



Nota. Adaptado de “Una propuesta para la modificación del Índice de Desarrollo Humano” (p. 38), por M. A. Salas Bourgoin, 2014, Revista CEPAL, 112.

Al aplicar esta versión ampliada del IDH, Salas Bourgoin (2014) muestra que muchos países ven bajar su puntuación porque, aunque poseen capacidades, estas no se traducen en opciones efectivas (como el empleo) ni en opciones legítimas (como la libertad). El IDH tradicional mide únicamente las capacidades esenciales (vivir mucho, saber leer, tener ingresos), pero omite los canales que facilitan el uso de esas capacidades y la elección de la vida valorada. Incorporar empleo y libertades revela que muchas personas capacitadas no pueden activar sus habilidades por falta de trabajo decente;

incluso quienes trabajan y consumen pueden carecer de voz para decidir el rumbo de la sociedad. Por ello, el IDH ampliado disminuye las puntuaciones y posiciones de los países, evidenciando que el desarrollo humano efectivo suele ser inferior al estimado por la concepción clásica.

Desde esta perspectiva, y como sostiene González Meyer (2013), el desarrollo no es una idea neutral, sino un concepto construido histórica, política y culturalmente. Aunque surge de una tradición occidental de progreso, funciona como un instrumento de gobierno global. Así, el Estado asume un papel esencial como motor de la transformación económica y social para promover y dirigir el desarrollo. Esta trayectoria conceptual refleja un abandono progresivo de la concepción estrecha y cuantitativa del progreso, medido por la producción, hacia una visión cualitativa e integrada del desarrollo humano, cuyo criterio evaluativo central reside en la libertad individual y la realización de las capacidades.

En este punto podemos concluir que el concepto de *desarrollo humano* actual se identifica con el concepto de *Desarrollo Humano Centrado en las Personas* (DHCP) propuesto por Alberto S. Segrera (2006) como:

el esfuerzo transdisciplinar de estudio y acción cuyo objetivo es la comprensión integral de las potencialidades, organización, procesos y relaciones de los grupos y las personas, para poder promover el desarrollo autónomo de los mismos como sujetos y actores de su propio destino. (pp. 26-27)

Lo destacable del enfoque de DHCP es la importancia multidisciplinar que requiere para su efectivo funcionamiento. Las aportaciones vienen de disciplinas tales como “la antropología social, las ciencias de la comunicación, las ciencias de la educación, la filosofía, la psicología, la sociología, la teología, las ciencias del trabajo” (Segrera, 2006, p. 31). El DHCP no añade otra definición, sino que mueve el foco del análisis de los indicadores agregados a la complejidad de los actores sociales. Exige un diálogo constante entre la antropología, la educación, la psicología, la sociología y otras disciplinas y establece la interdisciplina como una condición fundamental del estudio. Únicamente mediante la integración de estos saberes es posible diseñar acciones que no impongan trayectorias, sino amplíen las capacidades reales de individuos y colectivos para que sean autores de su destino.

El desarrollo exige la eliminación de las principales fuentes de privación de la libertad: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los Estados represivos. (Sen, 2000, pp. 19-20)

La ampliación de disciplinas que aborden conjuntamente el desarrollo puede impulsar un avance significativo en la realidad social, proceso que requiere la participación activa de una ciudadanía comprometida con cambios concretos y sostenibles.

La teoría de las capacidades

Durante las décadas de 1980 y 1990 surgió una visión más humanística del desarrollo, que argumentaba que su propósito central es la expansión de las capacidades, el bienestar y la libertad de las personas. Amartya Sen propuso que el desarrollo debe entenderse como un proceso de ampliación de las capacidades humanas, una perspectiva conocida como la teoría de las capacidades. Este enfoque pone el énfasis en las personas y su bienestar integral (Griffin, 2001).

Objetivo del enfoque

Rosa Colmenarejo (2016) afirma que el objetivo del enfoque de las capacidades “es ofrecer un marco normativo universal, que permita la evaluación y la valoración de la calidad de vida de forma individual, con la participación e implicación del sujeto mismo” (p. 123). Este marco propuesto por Sen no solo permite evaluar las condiciones objetivas de vida, sino también reconocer la agencia de las personas en la construcción de su propio bienestar. Así, la calidad de vida no se reduce al acceso a bienes o servicios, sino que se entiende como la capacidad real de cada individuo para elegir la vida que valora.

Por otro lado, la postura de Nussbaum (2012) sostiene esa misma libertad de elección, pero va más allá de ofrecer un mínimo universal. Según Nussbaum (2012), este enfoque “es una teoría parcial de la justicia social: no pretende resolver todos los problemas distributivos, sino que simplemente especifica un mínimo social bastante amplio” (p. 61). Se caracteriza por defender la libre elección, es decir, que las personas tienen la facultad de llevar a la práctica, o no, las oportunidades que se les ofrecen;

además, es pluralista en cuanto a valores, ya que las capacidades centrales varían cualitativa y no cuantitativamente; por último, se ocupa de la injusticia y la desigualdad sociales arraigadas, “asignando una tarea urgente al Estado y a las políticas públicas: concretamente, la de mejorar la calidad de vida para todas las personas” (Nussbaum, 2012, p. 39).

Funcionamientos y capacidades

Dentro de esta teoría se trabajan los conceptos de *funcionamiento* y *capacidades*. En palabras de Sen: “El funcionamiento es algo que se logra, mientras que la capacidad es la facultad de lograr. Los funcionamientos están [...] más directamente relacionados con las condiciones de vida” (Sen, 1987, citado en Cejudo Córdoba, 2006, p. 368).

Sen distingue dos tipos de funcionamiento: simples y complejos (Urquijo Angarita, 2014). Los *funcionamientos simples* corresponden a funciones elementales del bienestar humano, “como estar bien alimentado, tener buena salud, no padecer enfermedades evitables ni sufrir mortalidad prematura, entre otros” (p. 68). Por otro lado, los *funcionamientos complejos* hacen referencia a estados de bienestar más elaborados, como “ser feliz, tener dignidad y ser capaz de participar en la vida de la comunidad, entre otros también” (p. 69). A lo largo de la vida nos desarrollamos en una serie de funcionamientos conectados que abarcan tanto las diversas acciones que realizamos como los diferentes estados a los que podemos llegar. Cada funcionamiento es un *ser* o *hacer* que se despliega en el tiempo y se enlaza con el siguiente, demostrando cómo uno conduce naturalmente al otro a lo largo de nuestro desarrollo.

Nussbaum (2012) también explica que el *funcionamiento* “es la realización de una o más capacidades [...] Los funcionamientos son seres y haceres que, a su vez, vienen a ser los productos o las materializaciones de unas capacidades” (p. 44). De este modo, tras diferenciar los tipos de capacidades, Nussbaum profundiza en cómo estas se manifiestan concretamente a través de los funcionamientos.

Ahora, respecto a las capacidades Sen se refiere a “qué oportunidades reales se tienen en relación con la vida que uno podría llevar” (Sen, 1987, citado en Cejudo Córdoba, 2006, p. 368). Según Cejudo Córdoba (2007), la capacidad de funcionar va más allá del simple hecho de llevar a cabo una acción, pues incorpora la posibilidad real de elegir ejercer o no esa función. Esto conlleva no solo tener la autorización para hacerlo, sino también contar con los recursos y herramientas necesarios para que el funcionamiento se pueda realizar.

Por su parte, Nussbaum (2012) distingue tres tipos de capacidades: internas, combinadas y básicas. Las *capacidades internas* son los estados de una persona, entendidos como los “rasgos y aptitudes entrenadas y desarrolladas, en muchos casos, en interacción con el entorno social, económico, familiar y político” (p. 41). Las *capacidades combinadas* se refieren a “la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales/políticas/económicas en las que puede elegirse realmente el funcionamiento de aquellas” (p. 42). Estas son, para Nussbaum, las libertades sustanciales mencionadas en la teoría de Sen. Por último, las *capacidades básicas* son “las facultades innatas de la persona que hacen posible su posterior desarrollo y formación” (p. 43). Nussbaum enfatiza que el concepto de capacidades básicas no debe usarse para justificar que las

personas con más habilidades innatas tengan mayor acceso a derechos políticos y sociales, ya que esto sería discriminatorio e injusto hacia quienes no comparten esas mismas habilidades.

Capacidades mínimamente necesarias

Sobre las capacidades fundamentales para llevar una vida humanamente valiosa, la postura de Sen difiere notablemente de la de Nussbaum. Mientras Sen sostiene que las capacidades no deben imponerse a priori, sino evaluarse dentro de cada contexto individual y específico (Colmenarejo, 2016), Nussbaum (2012) propone una lista específica de capacidades centrales que promueven “una concepción de justicia social mínimamente exigible y del derecho constitucional” (pp. 92-93).

Abordar la realidad social desde una perspectiva integral es primordial para asegurar las libertades de las personas y que puedan elegir el estilo de vida que deseen llevar. La lista de capacidades que propone Nussbaum (2012) es la siguiente:

1. *Vida*. Poder vivir una vida plena hasta una edad normal; no morir prematuramente ni quedar reducido a una existencia de supervivencia.
2. *Salud corporal*. Tener salud, nutrición adecuada y acceso a servicios de salud; condiciones que permitan el bienestar físico.
3. *Integridad corporal*. Libertad de violencia y agresión; poder moverse libremente, tener control sobre la propia sexualidad y reproductividad.
4. *Sentidos, imaginación y pensamiento*. Poder usar los sentidos, imaginar, pensar y razonar; educación básica y acceso a la cultura; libre culto.

5. *Emociones*. Poder tener relaciones afectivas, amar, sentir apego y no sufrir angustia emocional extrema por falta de apoyo social.
6. *Razón práctica*. Capacidad de formar una concepción del bien y de planear la propia vida; libertad para reflexionar y tomar decisiones sobre el propio proyecto de vida.
7. *Afiliación*. Poder vivir con y hacia otros; reconocimiento social y protección contra la discriminación; participación en la vida política y social.
8. *Relación con otras especies*. Poder vivir en relación con animales, plantas y el mundo natural; preocuparse por y cuidar el entorno natural.
9. *Juego*. Poder reír, jugar y disfrutar del ocio.
10. *Control sobre el propio entorno*.
 - a. Político: poder participar efectivamente en la vida política.
 - b. Material: tener derechos sobre propiedades y acceso a medios de subsistencia.

Nussbaum (2012) sostiene que ninguna de estas capacidades debe valorarse por encima de otra, ya que todas son distintivas. Por ello, cada una debe garantizarse y protegerse con la misma importancia y de manera diferenciada.

El hecho de que Sen no postule una lista fija de capacidades mínimas no quiere decir que no valore una protección básica, sino que reconoce la necesidad de identificar capacidades importantes y de actuar para reducir las privaciones. Sin embargo, enfatiza que quién decide y cómo se decide es tan relevante como la propia lista. Prefiere procedimientos democráticos y razonamiento público para legitimar cualquier selección

de capacidades, antes que imponer una lista teórica fija (Colmenarejo, 2016; Urquijo Angarita, 2014). En palabras de Sen:

En mi opinión, lo que se está discutiendo es la interpretación de las necesidades como capacidades básicas. Esta interpretación de las necesidades y los intereses está frecuentemente implícita en las exigencias de igualdad. A este tipo de igualdad la llamaré “igualdad de capacidad básica.” (Sen, 1982, citado en Urquijo Angarita, 2014, p. 67)

Sen confía en la deliberación democrática y el debate público como mecanismos para legitimar la selección de capacidades básicas. Estas no se deducen exclusivamente de la teoría, sino que se construyen socialmente a través del debate abierto, la confrontación de valores y la evidencia sobre privaciones concretas. Por ello, la *igualdad de capacidad básica* no es un estándar fijo, sino un acuerdo comunitario para reconocer y eliminar ciertas privaciones injustas.

Aunque los funcionamientos y las capacidades estén íntimamente relacionados, las fuentes indican que, para la evaluación social, conviene centrarse más en las capacidades que en los funcionamientos, pues el conjunto de capacidades refleja mejor la libertad real de la persona para elegir el tipo de vida que valora. Además, las capacidades contienen más información sobre el estado real y la capacidad del individuo para alcanzar bienestar, dado que la libertad para actuar y elegir es esencial para este (Urquijo Angarita, 2014).

No obstante, en la práctica, los funcionamientos son más relevantes debido a la dificultad de obtener datos completos para medir el conjunto de capacidades (expresión de libertad). Por ello, en muchos casos, se opta a menudo por trabajar en el ámbito de los funcionamientos, ya que estos se pueden materializar y medirse de manera más sencilla.

Urquijo Angarita (2014) concluye que el enfoque de Sen proporciona un marco conceptual, normativo y crítico (no una teoría completa de la justicia) para evaluar el bienestar individual, la desigualdad, la pobreza y el diseño de políticas públicas, centrándose en la expansión de la libertad de las personas para llevar la vida que tienen razones para valorar. La fortaleza de este enfoque radica en que permite una mirada renovada de estos problemas, formulando demandas sociales, económicas y políticas para construir una sociedad que asuma como ideales la libertad y la igualdad

En cambio, Nussbaum (2012) establece una exigencia fundamental de justicia social basada en “el respeto por la dignidad humana obliga a que los ciudadanos estén situados por encima de un umbral mínimo amplio (y específico) de capacidad en todas y cada una de las diez áreas” (p. 56). Por esta razón, propone un liberalismo político que fundamenta sus principios políticos en la aplicación de normas en una sociedad pluralista y diversa, sin pretender imponer una doctrina unificadora.

Más allá de definir qué capacidades son básicas o mínimamente necesarias, un principio central en la teoría de las capacidades es el respeto por la libertad de elección como fundamento del desarrollo humano. Esta libertad tiene raíces profundas en la

filosofía clásica y recibe una renovación sustancial en las propuestas contemporáneas de Sen y Nussbaum.

Influencia aristotélica en el enfoque de las capacidades

La libertad de elección se erige como un fundamento central en la teoría de las capacidades y en el paradigma del Desarrollo Humano Centrado en las Personas (DHCP). Esta noción hunde sus raíces en la filosofía aristotélica y es reinterpretada de forma clave por autores contemporáneos como Amartya Sen y Martha Nussbaum.

Desde la perspectiva aristotélica, la distinción entre acto y potencia resulta esencial para comprender el desarrollo humano. En palabras de Correa Mautz (2023), la filosofía aristotélica “recurre a la distinción entre acto y potencia para explicar el cambio y desarrollo” (p. 38) y las capacidades de Sen se entienden como el estado de potencia, es decir, “la facultad de ver, elegir o participar que posee una persona” (p. 38). No obstante, el desarrollo va más allá de poseer capacidades como potencialidades; implica convertir esas capacidades en funcionamientos reales, es decir, en actos concretos que constituyan la realización plena del individuo.

Nussbaum, influida por Aristóteles, subraya el respeto absoluto por esa libertad de elección. Tal como señala, “[Aristóteles] no recomendaba a los políticos que obligaran a sus ciudadanos a realizar actividades específicas, sino que los animaba a que produjeran capacidades u oportunidades para sus gobernados” (Nussbaum, 2012, p. 151). Esto implica que el desarrollo humano no debe entenderse como un proceso paternalista ni prescriptivo que imponga un único modelo de vida; por el contrario, debe

garantizar que las personas dispongan de las libertades efectivas para escoger el tipo de vida que valoran y desean vivir.

Este principio radica en la concepción de dignidad humana que respalda el DHCP, donde cada individuo es concebido como un actor autónomo y agente principal de su propio destino. La ampliación de capacidades, entonces, debe permitir que esas potencialidades se transformen en funcionamientos libres y significativos, respetando la diversidad y pluralidad de valores presentes en la sociedad.

En este sentido, la labor del Estado y de las políticas públicas debe orientarse a remover las barreras que limitan esas libertades reales: la pobreza, las desigualdades sistemáticas, la exclusión y la falta de oportunidades. Así, Sen (2000) sostiene que “el desarrollo exige la eliminación de las principales fuentes de privación de libertad: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas” (p. 19). Solo eliminando estas privaciones se podrá garantizar la libertad sustantiva para que las personas elijan y realicen su proyecto de vida.

Desde la perspectiva educativa, esto cobra especial importancia, pues la formación filosófica, con su énfasis en el pensamiento crítico, la reflexión y la argumentación, tiene el potencial de fortalecer esas capacidades internas que permiten a los sujetos ejercer su libertad de manera responsable y plena, tal como plantean Dewey (1998) y Nussbaum (2010) en sus análisis sobre educación y ciudadanía activa.

En resumen, el respeto a la libertad de elección no es un mero valor ético abstracto, sino el criterio central que legitima y orienta la teoría de las capacidades y, por

ende, el desarrollo humano centrado en las personas. Este respeto implica que las acciones orientadas al desarrollo deben asegurar las condiciones para que cada individuo pueda desplegar en actos sus capacidades y vivir una vida digna, valorada y auténticamente elegida. El respeto a la libertad no solo define el horizonte normativo del desarrollo humano, sino que demanda prácticas concretas, como la educación filosófica, que potencien las habilidades y conocimientos necesarios para que las personas puedan ejercer plenamente su autonomía y libertad.

En conclusión, la teoría de las capacidades, fundamentada en una visión humanista y en principios filosóficos aristotélicos, ofrece un marco integral para comprender el desarrollo humano centrado en la persona. El respeto a la libertad de elección, la ampliación de las capacidades reales y la eliminación de las privaciones esenciales son pilares que orientan tanto la formulación de políticas públicas como la acción educativa. En este sentido, el papel de la educación, especialmente la formación filosófica, cobra particular relevancia, pues fortalece las capacidades críticas, reflexivas y éticas que permiten a los individuos ejercer plenamente su autonomía y participar activamente en la construcción de su proyecto de vida. Así, en el capítulo siguiente, se abordará cómo la formación en filosofía contribuye a potenciar estas capacidades y libertades, explorando las experiencias de los egresados y su desarrollo integral dentro del marco del desarrollo humano centrado en las personas.

Capítulo II. ¿Por qué las sociedades necesitan de las humanidades?

El desarrollo humano se concibe aquí como el proceso expansivo de las capacidades y libertades reales que permiten a las personas vivir vidas que tienen razones para valorar (Sen, 2000; Nussbaum, 2012). Aunque la salud, la educación y el ingreso constituyen funcionamientos básicos, su mera presencia no abarca el contenido efectivo del desarrollo: este exige, además, la posibilidad de participar activamente en la vida política y cultural sin ser excluido por razones de género, identidad u origen.

La participación ciudadana no es un capricho del desarrollo humano: es una de sus múltiples condiciones de posibilidad. En las democracias, donde la soberanía reside en el pueblo, el despliegue de capacidades exige espacios institucionales y culturales que permitan deliberar, discernir y actuar en igualdad de condiciones. Sin esta participación real las libertades formales se reducen a un catálogo de derechos sin aplicación práctica.

Nussbaum (2010) considera que: “El modelo de desarrollo humano supone un compromiso con la democracia, pues un ingrediente esencial de toda vida dotada de dignidad humana es tener voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán la propia vida” (p. 47). Una democracia genuina (no meramente electoral) exige ciudadanos y ciudadanas capaces: sujetos que ejerzan derechos con responsabilidad, reconozcan la dignidad intrínseca de cada persona y participen crítica y comprometidamente en la esfera pública.

Nussbaum (2010) destaca la importancia de esta educación para formar ciudadanos críticos y autónomos, conscientes del valor intrínseco de la diversidad

humana. De forma complementaria, Dewey (1998) enfatiza que una democracia real requiere una educación que fomente la experiencia compartida, la reflexión crítica y la participación igualitaria.

En consecuencia, la educación humanística, y la filosofía en particular, no es un complemento curricular: constituye una estructura necesaria para sociedades que aspiran a ser justas, inclusivas y democráticas.

Democracia y desarrollo humano

La democracia se define como un sistema político cuya característica fundamental es la soberanía del pueblo, es decir, que el poder político reside en las personas que forman la sociedad y que este poder es ejercido directamente o a través de representantes electos (Nussbaum, 2012). Más allá de eso, la democracia constituye una forma de vida que promueve el bienestar humano, la calidad de vida y el respeto a los derechos fundamentales (Nussbaum, 2010, 2012). Estos derechos están estrechamente relacionados con las condiciones para vivir una vida digna y valiosa, lo cual conecta directamente con el concepto de desarrollo humano.

Dewey (1998) destaca que “una sociedad es más democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada” (p. 91). De modo que una democracia auténtica debe asegurar una participación activa y equitativa para sus ciudadanas y ciudadanos, adaptándose a la diversidad y circunstancias existentes para garantizar una inclusión real.

Asimismo, Nussbaum (2012) señala que las democracias expresan la autonomía de las personas, otorgándoles el derecho a vivir bajo leyes elegidas por ellas mismas. Este principio subraya que la libertad individual solo puede ejercerse plenamente dentro de un marco político que reconozca y proteja la igualdad y dignidad de las personas.

En este sentido, la democracia es el espacio político donde las personas pueden desplegar sus capacidades y ejercer su libre elección sobre el rumbo de sus vidas, respetando a la vez la libertad y dignidad de los demás. La democracia no solo regula la convivencia sino que también promueve el desarrollo humano integral, entendiendo a cada ciudadana y ciudadano como un sujeto activo y responsable. Para comprender la base ética de la democracia y el desarrollo humano, es prudente abordar algunos conceptos primordiales en el discurso: la dignidad humana, la igualdad democrática y la agencia.

Dignidad humana

Un elemento fundamental en todo este discurso es la dignidad. Desde la perspectiva del desarrollo humano y la teoría de las capacidades, la dignidad posee un carácter incondicional y constituye la base moral sobre la cual se establece un nivel mínimo de capacidades necesarias para que las personas puedan vivir una vida digna y libre. Asimismo, este enfoque reconoce que la dignidad no puede lograrse sin un entorno material, social y cultural favorable que permita el florecimiento humano (Huijser y Nullens, 2024).

Nussbaum (2012) destaca que: “La idea de la dignidad humana y de su valía ilimitada e igual para todas las personas es la aportación principal del estoicismo al enfoque de las capacidades” (p. 156). Es de importancia crítica tener presente a la dignidad como un principio irrenunciable y medular dentro de cualquier teoría social. Así lo advierte Nussbaum (2012):

Como los seres humanos tienen dignidad y no son meros objetos, es malo tratarlos como tales y dominarlos y manejarlos sin su consentimiento. Y puesto que la dignidad humana es igual para todos y todas, es aborrecible establecer categorías y órdenes diferenciados de seres humanos, pues esto permite que unos tiranicen a otros. (p. 156)

Además, no basta que la dignidad sea reconocida jurídicamente; exige la capacidad real para ejercerla. Las leyes deben ser, en algún sentido, leyes que el individuo pueda comprender, cuestionar y ejecutar para el cambio si es necesario. Esto incluye no solo derechos civiles y políticos, sino también derechos educativos y culturales que habiliten la participación activa. En este sentido, la escuela se configura como un espacio idóneo para cultivar la dignidad humana mediante el desarrollo de capacidades críticas y afectivas (Nussbaum, 2007, 2010).

Así, la dignidad humana es el fundamento tanto de la teoría de capacidades de Nussbaum (2012) como del concepto mismo de democracia. Por lo tanto, una democracia genuina debe garantizar que todas las personas tengan la posibilidad efectiva

de vivir con dignidad, en particular, en la práctica, el desarrollo y la ampliación real de sus capacidades.

Esta concepción de la dignidad establece el fundamento ético para la igualdad democrática. No basta con que los ciudadanos posean formalmente los mismos derechos; es necesario que puedan ejercer sus capacidades sin ser objeto de subordinación, humillación o exclusión. La igualdad democrática, en este sentido, exige que se reconozca y proteja la autonomía y el estatus igualitario de cada individuo en las esferas política, social, económica y cultural de la sociedad. Así, la dignidad humana y la igualdad democrática se presentan como dos elementos inseparables de una sociedad justa, donde el desarrollo humano solo es posible en un entorno que garantice tanto el respeto a la persona como su real participación en la vida colectiva.

Por último, es importante destacar que la dignidad de las personas no surge de una distinción rudimentariamente kantiana entre cualidades racionales y fisiológicas, entre racionalidad y animalidad. Nussbaum (2007) menciona que: “Aunque Rawls no lo plantea de forma tan explícita [como lo hace Kant], sí considera que la personalidad reside en la racionalidad (moral y prudencial), y no en las necesidades que los seres humanos comparten con otros animales” (p. 167). En cambio, el enfoque de las capacidades sí considera que tanto la racionalidad como la animalidad son parte de la humanidad. Esta animalidad se refiere a las necesidades básicas de cuidado por las que pasamos cuando nos encontramos en una condición de indefensión o dependencia (como el de un bebé, una persona con una enfermedad o condición incapacitante o una

persona de edad avanzada), situaciones en las que no podríamos sobrevivir sin la asistencia de otras personas.

Igualdad democrática

Para fortalecer el discurso de esta investigación, es útil incorporar la perspectiva de la igualdad democrática propuesta por Elizabeth Anderson (1999), que complementa la teoría de las capacidades. Anderson sostiene que la justicia democrática no se limita a la mera distribución equitativa de recursos o a la igualdad formal de oportunidades, sino que exige la garantía real y efectiva de las capacidades fundamentales bajo la diversidad ciudadana existente en una sociedad.

Basándose en Rawls, Anderson (1999) apunta que “Although the distribution of natural assets is not a matter of justice, what people do in response to this distribution is” (p. 331). [Traducción propia: “Aunque la distribución de los recursos naturales no es una cuestión de justicia, lo que las personas hacen en respuesta a esta distribución sí lo es”]. Este enfoque enfatiza la necesidad de acciones políticas y sociales que aseguren no solo el acceso a capacidades, sino también que el ejercicio de estas capacidades no dé lugar a relaciones de subordinación o humillación.

Anderson (1999) distingue tres dimensiones en las que se desenvuelve una persona: “Consider, then, three aspects of individual functioning: as a human being, as a participant in a system of cooperative production, and as a citizen of a democratic state” (p. 317). [Traducción propia: “Considere, entonces, tres aspectos del funcionamiento individual: como ser humano, como participante en un sistema de producción

cooperativa y como ciudadano de un Estado democrático”]. Se asume la importancia de la persona como un ser individual con valor intrínseco, como un elemento participante dentro del mercado laboral cuyo papel sea respetado y reconocido y, por último, como un ciudadano activo con responsabilidad y derechos en una sociedad democrática. La igualdad democrática, por tanto, requiere garantizar que las personas puedan ejercer sus capacidades sin ser objeto de desprecio o exclusión.

Esta perspectiva converge con el enfoque de las capacidades de Sen y Nussbaum, pero introduce un matiz clave: no basta con enlistar capacidades; se debe asegurar que en su ejercicio no se generen relaciones de subordinación. Anderson (1999) propone, por tanto, el principio de capacitación sin humillación: la educación debe dotar a las personas de poderes funcionales y de autoridad moral y social para hacer valer sus puntos de vista sin ser despreciados. En síntesis, la igualdad de estatus convierte a la educación humanística en un bien público no-negociable: sin ella, la ciudadanía se fractura entre quienes pueden hablar con voz propia y quienes reciben órdenes. Las humanidades, al cultivar la razón práctica, la imaginación narrativa y la argumentación colectiva, son la estructura que hace posible la igualdad democrática y la ciudadanía activa (Nussbaum, 2005, 2012).

En resumen, la democracia, entendida desde la perspectiva del desarrollo humano y la igualdad democrática, es tanto un sistema político como un espacio de realización personal y colectiva. Para que este ideal se cumpla, es necesario promover condiciones que permitan a todas y todos ejercer sus capacidades en igualdad de condiciones y con respeto mutuo, aspecto que la educación debe apoyar y fomentar.

La agencia como capacidad de acción

La agencia se refiere a la capacidad que tiene cada individuo para actuar y tomar decisiones de manera autónoma, ejerciendo control sobre su propia vida y entorno (Nussbaum, 2012). Este concepto es fundamental tanto para el desarrollo humano como para la democracia, ya que está relacionado con la posibilidad efectiva de hacer valer esos derechos y participar activamente en la toma de decisiones que afectan al individuo y a la comunidad.

Como señala Nussbaum (2012), “del énfasis en la dignidad se desprende necesariamente la elección de políticas que protejan y apoyen la *agencia* (la capacidad de acción del individuo) en vez de otras que infantilicen a las personas y las traten como receptoras pasivas de presiones” (p. 50). Esto trae consigo un rechazo claro a modelos paternalistas o asistencialistas que privan a los ciudadanos de la autonomía necesaria para desarrollarse y participar plenamente en la sociedad, destacando que esta autonomía no se atiene a contribuciones o caridades de terceros.

La agencia es, por tanto, una manifestación del respeto a la dignidad humana y un requisito indispensable para una igualdad democrática real y no únicamente formal. No basta con que los individuos tengan derechos reconocidos, sino que deben contar con los medios, recursos y condiciones sociales que les permitan actuar libremente y con efectividad. En este sentido, la educación, las políticas públicas y las instituciones democráticas tienen el deber de fomentar y garantizar la agencia, eliminando barreras que puedan impedir su ejercicio.

A su vez, la capacidad de agencia fortalece el compromiso y la responsabilidad social, ya que los individuos que pueden tomar decisiones informadas y al actuar autónomamente están más capacitados para contribuir al bien común y a la construcción de sociedades justas. La agencia conecta así la libertad individual con la participación activa y la creación colectiva de un proyecto social compartido. La democracia, para ser auténtica, debe priorizar el desarrollo y respeto de esta capacidad, creando espacios y condiciones para que todas las personas puedan ejercer plenamente su libertad y contribuir a la vida pública de manera digna y equitativa.

Para que la dignidad, la igualdad democrática y la agencia se conviertan en elementos de hecho, es imprescindible que la educación formal desempeñe un papel central en la formación de capacidades ciudadanas que permitan a las personas ejercer plenamente sus derechos y responsabilidades dentro de la democracia. Por supuesto, es importante aclarar que esta responsabilidad no recae únicamente sobre la educación, sin embargo, sí podemos considerarla como una pieza clave en el desarrollo de las personas.

Educación formal y capacidades ciudadanas

La educación escolarizada se constituye en un espacio esencial para la formación de personas capaces de participar activamente en la vida democrática. Más allá de transmitir conocimientos técnicos o académicos, la educación debe promover el desarrollo de habilidades y valores que permitan a los individuos ejercer su libertad responsablemente y reconocer la dignidad y diversidad de las personas con las que se rodean.

Dewey (1998) sostiene que “un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no están educados los que eligen y obedecen a sus gobernantes” (p. 81). Para Dewey, la democracia es “un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (p. 82), por lo que la educación debe fomentar el desarrollo humano integral, la cooperación y el respeto mutuo como bases para sostener una democracia genuina.

Nussbaum (2010) afirma que la educación humanística es clave para la salud de la democracia, al formar “personas críticas, autónomas y capaces de reconocer la dignidad del otro” (p. 28). Para ella, la educación no debe limitarse a preparar individuos para el empleo o la técnica, sino que debe cultivar capacidades reflexivas, éticas y afectivas que faciliten la comprensión y valoración de la diversidad, así como la participación activa en la vida pública.

Para que este ideal se cumpla, es indispensable garantizar el acceso igualitario a la educación, condición que Dewey (1998) enfatiza al afirmar que se deben “ofrecer facilidades escolares de tal amplitud y eficacia que [...] supriman los efectos de las desigualdades económicas y aseguren a todos los sectores de la nación una igualdad de condiciones para sus carreras futuras” (p. 90). Esto implica que el derecho a la educación debe contemplar no solo cobertura, sino también calidad educativa, con un currículo que integre la formación de capacidades ciudadanas y el respeto a la diversidad cultural.

De este modo, la escuela debe ser concebida como un espacio común en el que se propicie el encuentro intercultural y la construcción colectiva de sentido, un lugar donde

se reconozca la pluralidad de identidades y experiencias. Nussbaum (2005) propone que “es sensato exigir a los estudiantes que estudien con cierta profundidad una cultura no occidental [...] cursos diseñados para activar la conversación y la reflexión a través de las fronteras culturales” (p. 175). Este tipo de formación contribuye a la construcción de ciudadanos conscientes, comprometidos con la justicia social y la igualdad democrática, fortaleciendo el tejido social y político de la comunidad.

El triángulo educativo-filosófico

Para ampliar la comprensión sobre cómo la educación formal puede formar capacidades ciudadanas sólidas y responsables, resulta pertinente incorporar el modelo del triángulo educativo-filosófico propuesto por Chris Higgins (2022). Este marco conceptual sostiene que la educación es una conversación humanística que articula tres dimensiones fundamentales e interrelacionadas:

- La *antropología filosófica*, que indaga sobre la naturaleza humana y quiénes somos como sujetos sociales.
- La *ética-política*, que contempla en qué deberíamos convertirnos y cuáles son los ideales y valores que guían nuestro crecimiento.
- La *pedagogía*, que examina las prácticas educativas que favorecen el desarrollo integral.

Este triángulo surge de cuestionamientos profundos complicados de responder que, por lo general, son tomados como objeto de estudio de la filosofía. Participar en la educación significa tomar una postura sobre qué es el ser humano, cómo ocurre el

desarrollo de las personas tanto individual como colectivamente, y de qué manera el contexto influye en sus acciones hacia el bien (Higgins, 2022). Él señala también que “la educación es la conversación en curso que tiene lugar en el espacio abierto por la pregunta de qué es aquello que más y mejor favorece el crecimiento humano” (Higgins, 2022, p. 55). Fundamento que comparte con otros autores ya expuestos. Aplicado al contexto de la educación ciudadana, este enfoque enfatiza que formar ciudadanas y ciudadanos críticos y comprometidos requiere ir más allá del dominio técnico e instrumental, para abordar cuestiones profundas sobre nuestra identidad, valores compartidos y los medios apropiados para fomentar el crecimiento humano integral.

Este modelo dialoga con las ideas de Dewey (1998), quien ve la educación como base para una experiencia democrática compartida y cooperativa, y con Nussbaum (2005, 2010), que destaca la relevancia de la educación humanística para el desarrollo de la autonomía y la empatía. El triángulo educativo-filosófico propone un marco para diseñar prácticas educativas y programas de formación docente que integren conocimiento, ética y pedagogía centrados en la complejidad de la formación ciudadana en contextos culturalmente diversos.

Para que la educación formal pueda realmente formar capacidades ciudadanas sólidas y responsables, resulta indispensable que este proceso reconozca y valore la diversidad cultural presente en las sociedades actuales. La inclusión efectiva de las distintas identidades, historias y formas de vida en los espacios educativos fortalece la empatía y la comprensión crítica necesarias para la convivencia democrática.

Diversidad cultural y educación inclusiva

Las sociedades contemporáneas se caracterizan por una creciente diversidad cultural, incluso dentro de las fronteras de un mismo país. Esta pluralidad cultural representa tanto un reto como una oportunidad para la educación democrática, la cual debe fomentar el respeto, la comprensión y la convivencia entre personas con diferentes formas de vida y tradiciones.

Dewey (2007) destaca la importancia de la experiencia en el aprendizaje, entendida como “la acción directa sobre fenómenos que el estudiante probablemente enfrentará en su vida” (p. 54). Para que la educación contribuya a la democracia, debe ofrecer espacios donde la experiencia incluya el contacto y el diálogo entre culturas diversas, facilitando así la empatía y la superación de prejuicios.

La empatía, como capacidad ciudadana, resulta fundamental para la convivencia democrática. Nussbaum (2010) afirma que “los niños que desarrollan la capacidad de la comprensión, en muchos casos mediante la experiencia empática, saben comprender el efecto que tienen sus agresiones sobre otras personas” (p. 64). En este fragmento Nussbaum habla sobre la intolerancia o acoso en el ámbito escolar y propone que estas acciones son el resultado de una falta de empatía acompañada de prejuicios infundados socialmente. Una educación que promueva la empatía prepara a los estudiantes para ejercer una ciudadanía responsable y respetuosa hacia la diversidad al desarrollar la empatía y la capacidad humana de entender sin juzgar los contextos ajenos.

No obstante, la promoción efectiva de la diversidad cultural en la educación formal enfrenta dificultades, muchas veces asociadas a recursos limitados para favorecer encuentros interculturales o interinstitucionales que enriquezcan la experiencia estudiantil. En este sentido, Nussbaum (2005, 2010) propone la necesidad de incentivar en los estudiantes el estudio de culturas con componentes históricos y culturales que activen la reflexión más allá de las fronteras culturales, promoviendo una educación para personas habitantes de un planeta multiverso.

Para hacer frente a estas circunstancias, la escuela debe diseñar proyectos y actividades que permitan a los estudiantes conocer otras realidades culturales dentro de su misma sociedad, fomentando la investigación, el diálogo y la reflexión crítica sobre las diferencias y semejanzas entre ciudadanos. Esta formación es fundamental para construir una sociedad democrática más justa y cohesionada, en la que la responsabilidad social se manifieste en el reconocimiento y respaldo de las diversas necesidades y derechos de las comunidades.

Nussbaum (2005) destaca la influencia de Rabindranath Tagore en la educación, su postura sobre la dignidad humana y la igualdad. El enfoque educativo de Tagore surge de:

la necesidad y el instinto por crear una nueva forma de humanidad cuyo progreso científico-tecnológico y desarrollo económico crecieran a través del diálogo y el respeto de valores. [Tagore sostiene una] postura contraria al colonialismo, la discriminación y la deshumanización, y dan coherencia a su fe en la relación directa de seres humanos con su entorno. (Das Gupta y Ray, 2011, pp. 53-54)

Tagore se consideraba un internacionalista, es decir, se oponía a concepciones estrictas de nacionalismo y patriotismo. Su postura acerca de las relaciones humanas nace del deseo de que los seres humanos fueran tratados de forma igualitaria, sin importar su país, casta, raza o religión (Das Gupta y Ray, 2011). En esencia, la visión educativa de Tagore buscaba una nueva forma de humanidad cuyo progreso científico-tecnológico y desarrollo económico crecieran a través del diálogo y el respeto a los valores, enfocándose en la dignidad humana y la autosuficiencia.

Tagore consideraba a la libertad como un elemento fundamental en la educación. Para él, el pensamiento libre en el proceso de aprendizaje permitía integrar tres dimensiones esenciales: la primera, entender la educación como una nueva forma de vida y una manera distinta de relacionarse con ella; la segunda, desarrollar una sensibilidad estética que, a través de las artes, cultivara la empatía y la conexión con la naturaleza y la cultura; y la tercera, utilizar la educación para apreciar y aprender de otras culturas, sin perder la identidad propia (Meléndez Rojas, 2019).

Para que la educación democrática cumpla su propósito de formar ciudadanas y ciudadanos críticos y comprometidos, no basta con el reconocimiento de la diversidad cultural; es necesario también integrar a la experiencia como un elemento central del aprendizaje. La experiencia se convierte en un vehículo para que los estudiantes no solo conozcan otras realidades, sino que también reflexionen, dialoguen y construyan conocimiento desde la vivencia activa. A partir de esta perspectiva, la siguiente sección aborda cómo el aprendizaje basado en la experiencia fortalece las capacidades de participación y convivencia.

Experiencia y aprendizaje en contextos democráticos

La teoría educativa de Dewey subraya a la experiencia como elemento central para un aprendizaje significativo y para el desarrollo del individuo como ciudadano activo. Para Dewey (2007) “la educación es la reconstrucción continua de la experiencia” (p. 42) y esta experiencia debe ser genuinamente interactiva, conectando al estudiante con el mundo que lo rodea y preparándolo para enfrentar situaciones reales y complejas.

En el contexto democrático, la experiencia educativa debe incluir un contacto directo y reflexivo con la diversidad social y cultural. Este contacto no solo fomenta la empatía, el diálogo y la comprensión crítica, sino que también desarrolla habilidades clave para la vida democrática y la convivencia plural. La experiencia, por tanto, trasciende la mera transmisión de información para convertirse en un proceso activo que amplía perspectivas y fortalece la capacidad de reflexión y juicio.

Sin embargo, los programas educativos a menudo enfrentan limitaciones para ofrecer experiencias interculturales directas, dadas las restricciones presupuestarias o logísticas. Por ello, se vuelve imprescindible diseñar estrategias alternativas, como proyectos de investigación, debates y actividades académicas, que promuevan la exploración y el respeto por las diversas formas de vida y contextos sociales.

Nussbaum (2005) destaca que las “actividades que estimulan la conversación y la reflexión sobre diferentes culturas son fundamentales para la formación de ciudadanos globales y responsables” (p. 175). Estas experiencias deben facilitar que los estudiantes

reconozcan las interrelaciones entre sus propias circunstancias y las de otros, promoviendo un sentido amplio de responsabilidad social.

En última instancia, una educación que fomente estas actividades y se conciba como un espacio de formación crítica y activa, contribuye a desarrollar individuos capaces de actuar con autonomía y compromiso ético en la vida democrática. De este modo, fortalece el tejido social y político, cimentando las bases para sociedades inclusivas, justas y participativas.

Ciudadanía responsable y participación democrática

Vivir en una democracia no sólo implica el goce de derechos, sino también asumir responsabilidades hacia el bienestar común y el mantenimiento del sistema político. La ciudadanía activa se manifiesta en la conciencia y el compromiso de cada persona por contribuir al funcionamiento justo y equitativo de la sociedad, lo cual requiere la adquisición de capacidades reflexivas, éticas y sociales que permitan participar de manera informada y respetuosa.

Martha Nussbaum (2007) enfatiza que “vivir con y por los demás, de forma justa y benevolente, forma parte de la concepción pública de la persona que todos suscriben para fines políticos” (p. 166). Esta afirmación resalta la dimensión ética que subyace en la participación ciudadana, así como la necesidad imperiosa de una educación que fomente la responsabilidad social y el respeto por la dignidad de todos los individuos.

Las escuelas constituyen espacios privilegiados para desarrollar estas habilidades y valores fundamentales. Según Nussbaum (2010), “la escuela puede fomentar el sentido

de la responsabilidad individual tratando a cada niño como un agente responsable de sus actos” (p. 74). Para ello, es necesario integrar en los currículos actividades que fomenten la indagación, la argumentación y el diálogo en torno a temáticas sociales relevantes, lo que fortalece la capacidad crítica y la empatía de los estudiantes.

Por otro lado, fomentar la participación democrática requiere también atender a la diversidad cultural y social, garantizando que todos los sectores de la población, incluyendo a los grupos minoritarios, dispongan de las oportunidades y medios necesarios para hacer oír su voz (Nussbaum, 2012). Esto demanda el diseño y aplicación de políticas educativas e institucionales que promuevan la inclusión efectiva y protejan los derechos fundamentales de todas las personas.

De modo que, “Ser ciudadano del mundo requiere que el aspirante a esa categoría se convierta en un intérprete sensible y empático, capacidad que debería cultivarse en todas las etapas de la educación” (Nussbaum, 2005, p. 91). La formación de una ciudadanía responsable es un pilar fundamental para la sustentabilidad de la democracia. La educación escolarizada tiene la tarea crucial de propiciar no solo el desarrollo de competencias técnicas y cognitivas, sino también el cultivo de la ética cívica, la empatía y el compromiso social, elementos indispensables para la construcción de sociedades justas, solidarias e inclusivas.

Asimismo, Tagore consideraba que todas las desgracias que han habido en la historia de la humanidad se originan a partir de la incomprensión y el desconocimiento.

Según su filosofía, no se puede ser justo donde no hay una comprensión del contexto de las situaciones que se afrontan (Tagore, 2017; Das Gupta y Ray, 2011).

En definitiva, para consolidar una ciudadanía responsable y una participación democrática plena, es fundamental dotar a las personas de herramientas que fortalezcan su pensamiento crítico, su capacidad de reflexión ética y una comprensión profunda del pluralismo cultural y político. En este sentido, la filosofía ocupa un lugar fundamental en la educación, ya que provee los instrumentos conceptuales y prácticos necesarios para cultivar estos aspectos esenciales de la vida democrática. La siguiente sección aborda el papel insustituible de la filosofía en la formación educativa y su contribución al desarrollo humano integral en contextos democráticos.

Filosofía, educación y vida democrática

La filosofía ha sido desde el inicio un pilar fundamental para la educación, especialmente en su función de formar ciudadanos capaces de pensar críticamente, actuar éticamente y participar activamente en la vida democrática. En contextos contemporáneos, donde las sociedades enfrentan retos políticos, sociales y ambientales complejos, la filosofía se vuelve una herramienta imprescindible para cultivar capacidades que sostengan la democracia y promuevan el desarrollo humano integral. A continuación, se analizan las contribuciones esenciales de la filosofía a la educación democrática y los desafíos actuales que esta enfrenta.

La filosofía como base del pensamiento crítico y la educación democrática

Desde sus orígenes, la filosofía ha sido clave para el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión ética y la formación de personas comprometidas con la vida pública. Dewey (2007) destaca que el desarrollo democrático exige una educación que no solo transmita conocimientos técnicos, sino que también fomente habilidades de reflexión y juicio crítico, permitiendo a los individuos cuestionar las estructuras sociales y políticas que los rodean. La filosofía promueve el diálogo informado, la argumentación racional y el respeto a la pluralidad, elementos esenciales para garantizar una convivencia democrática saludable.

Dewey (1998) subraya que la educación debe centrarse en desarrollar una experiencia crítica y una capacidad de diálogo entre los ciudadanos, afirma que la educación es un instrumento fundamental para promover una reconstrucción social. Asimismo, Nussbaum (2010), resalta cómo la educación humanística libera a los individuos de las influencias limitadoras, fomentando una ciudadanía crítica que reconoce la dignidad igualitaria de todos los seres humanos. Ella también enfatiza la importancia de cultivar la empatía y la capacidad de imaginar el punto de vista del otro, componentes esenciales para la justicia y la democracia inclusiva: “[...] la filosofía, enseñada en pequeñas porciones de un modo altamente socrático, desempeña un papel decisivo en el despertar de los estudiantes y en hacerlos responsables de su pensamiento y sus opciones” (Nussbaum, 2005, p. 67).

Filosofía y desafíos contemporáneos en la educación democrática

En la actualidad, la filosofía enfrenta retos significativos debido a modelos educativos que privilegian la formación técnica y económica a expensas del desarrollo de capacidades críticas y éticas. Nussbaum (2010) advierte que reducir la educación únicamente para una preparación dentro del mercado laboral es un grave error que socava la ciudadanía genuina.

Complementariamente, Anderson (1999) sostiene que la educación debe garantizar no solo derechos formales, sino también el poder real y la autoridad moral para ejercerlos sin sufrir humillación ni subordinación. Las humanidades, y la filosofía en particular, constituyen la infraestructura simbólica que permite la igualdad democrática efectiva.

Estudios recientes (Aguirre et al., 2021) indican que la filosofía dinamiza prácticas pedagógicas que fomentan el pensamiento crítico, la creatividad y la reflexión ética, claves para formar ciudadanos conscientes y comprometidos. Además, en contextos dominados por perspectivas neoliberales y autoritarias, la filosofía se considera un obstáculo necesario que permite reivindicar hacia enfoques humanistas, creativos y socialmente responsables. Esta disciplina también aborda la crisis ambiental mencionada por el PNUD (2022), promoviendo una conciencia crítica de la interdependencia entre relaciones humanas y ambientales, fomentando una ciudadanía planetaria comprometida con la sostenibilidad.

De modo que, la formación filosófica no puede ser vista como un lujo académico, sino como una condición indispensable para el desarrollo integral de las personas y la consolidación de sociedades democráticas, inclusivas y justas. La educación en filosofía fortalece las capacidades para comprender críticamente el entorno político y cultural, y para actuar con autonomía, responsabilidad y compromiso social, contribuyendo así al desarrollo humano y la vida democrática.

En consecuencia, la filosofía en la educación desempeña un papel esencial para la formación de ciudadanos críticos, éticos y comprometidos, capaces de participar plenamente en la construcción y fortalecimiento de sociedades democráticas e inclusivas. Esta visión integradora, que articula desarrollo humano, reflexión ética y participación ciudadana activa, constituye el fundamento teórico indispensable para abordar la formación ciudadana desde una perspectiva rigurosa.

Capítulo III. Diseño metodológico y resultados

En este punto no es necesario recordar que la presente investigación cualitativa es de tipo fenomenológica esto se mencionó en el apartado introductorio de la investigación. Sin embargo, es importante apoyar la información con referencias que den respaldo al tipo de estudio de esta investigación.

El enfoque de investigación

Este estudio adopta un enfoque fenomenográfico, orientado a describir las formas cualitativamente distintas en que los egresados de la LF de la UAZ experimentan el desarrollo de capacidades filosóficas como lo son el razonamiento crítico, la argumentación, la abstracción y el juicio reflexivo. Dentro del contenido institucional de ATLAS.ti (s.f.) se explica que:

[...] la fenomenografía se ocupa de describir la gama de experiencias relacionadas con un concepto o fenómeno específico. No pretende juzgar o clasificar estas experiencias, sino documentarlas de forma que se ponga de relieve la riqueza y diversidad de la comprensión humana. (sección *¿Qué significa fenomenografía?*, párr. 2)

Casasola Rivera (2022) menciona que: “el objeto de estudio básico de la fenomenografía es el conjunto de concepciones que las personas experimentan de la práctica social en la que están inmersas” (sección *I. Aspectos teóricos de la fenomenografía*, párr. 9). Para el propósito de esta investigación, la práctica social en la que están inmersos las y los participantes es el haber cursado una carrera en filosofía.

Respecto al análisis de los datos obtenidos, Gonzáles Ugalde (2014) sostiene que: “En investigación fenomenográfica, las categorías emergen de los datos. [...] Lo relevante es no imponer a los datos las categorías que pudieran haber surgido con anterioridad, sino compararlas una vez que las propias hayan sido desarrolladas” (p. 150). De esta manera no se tratará de afiliar las categorías encontradas con teorías establecidas. Lo relevante de la investigación fenomenográfica recae en explorar cómo se percibe un fenómeno, sin tratar de identificarlo con los conocimientos *a priori* de la investigación.

A diferencia de la teoría fundamentada, que busca construir teorías (Taylor y Bogdan, 1987), la fenomenografía permite mapear la variabilidad de experiencias sin imponer categorías a priori, lo cual es clave para comprender cómo los egresados perciben su formación filosófica.

Fenomenografía y fenomenología

La fenomenografía no es lo mismo que la fenomenología, aunque parecidos, son métodos distintos. Mientras que la fenomenología busca “describir la pureza de los fenómenos sin que medie ningún prejuicio sobre la realidad” (Casasola Rivera, 2022, sección *I. Aspectos teóricos de la fenomenografía*, párr. 4); la fenomenografía “busca estudiar la forma como experimentan el mundo los sujetos implicados en cierta práctica social, como la educación” (Casasola Rivera, 2022, sección *I. Aspectos teóricos de la fenomenografía*, párr. 4). La fenomenografía describe cómo otros experimentan un fenómeno, no cómo el investigador lo vivencia.

Mientras que una fenomenología hubiera explorado mi propia experiencia como filósofa, la fenomenografía me permitió describir cómo otros egresados y egresadas construyen significados sobre su formación, no cómo yo entiendo la percepción que los participantes tuvieron.

El muestreo

Para la muestra me decidí por el muestreo intencional que es un tipo de muestreo no probabilístico que me permitió elegir deliberadamente a las y los participantes de mi estudio. Arias Gonzáles y Covinos Gallardo (2021) mencionan que las muestras de este tipo son generalmente no probabilísticas y se caracterizan por ser elegidas debido a que los sujetos comparten aspectos comunes y su selección se relaciona con las características que busca el investigador en el estudio.

Lo anterior es debido a dos razones: la primera es que las características de los participantes debían ser específicas y; la segunda, y más determinante, fue la reducida población de egresados de la LF de la UAZ entre 2021 y 2022. Dicho de otro modo, la LF presenta una constante baja de alumnado respecto de otras carreras universitarias, inclusive, de otras carreras afines a las humanidades y ciencias sociales. De un total de 20 egresados en el periodo, se logró entrevistar a 4, lo que representa menos del 25% de la población objetivo.

Los participantes

El criterio de selección de las y los participantes es el siguiente: haber egresado de la LF de la Universidad Autónoma de Zacatecas entre los años 2021 y 2022. Aunque el criterio

fue único, se consideró suficiente dado el tamaño de la población y el enfoque cualitativo del estudio. Los años de egreso son determinantes porque justifican mi acercamiento personal a los participantes durante el periodo de estudio de la licenciatura. Este criterio de selección facilitó el acercamiento con los participantes de la investigación. La cantidad de participantes resultó en 4.

La técnica de recolección de datos

Después de un largo recorrido de investigación en grupos focales, terminé por destacar esa técnica debido a las limitaciones de convocatoria que conlleva; lo complicado que es convocar a los participantes del estudio en una misma fecha y en un mismo lugar. En consecuencia, opté por emplear entrevistas semiestructuradas. Este método ofrece la posibilidad de adaptar las preguntas y profundizar en ciertas respuestas a medida que avanza la conversación, manteniendo al mismo tiempo un enfoque claro en los temas principales de la investigación (Kalpokas y Hecker, 2023; Kvale, 2011; Taylor y Bogdan, 1987). Esto se logra al permitir la inclusión de preguntas adicionales para profundizar en cada tema clave preestablecido.

Las entrevistas semi-estructuradas se llevaron a cabo de manera individual, con una guía de preguntas abiertas orientadas a: 1) los motivos para estudiar en la LF de la UAZ; 2) la percepción personal acerca de los conocimientos aprendidos en la carrera; 3) la forma en que cambió su percepción personal respecto a cómo evalúan a la sociedad (véase *Anexo A*).

La duración promedio de las entrevistas varía de entre 45 a 60 minutos. Se utilizó grabación en audio y posteriormente se procedió a la transcripción literal de la información obtenida por los participantes.

Categorización

El análisis fenomenográfico de las entrevistas realizadas a cuatro egresadas y egresados de la LF de la UAZ permitió identificar seis formas cualitativamente diferentes de experimentar su proceso de formación académica. Estas formas se organizan de menor a mayor complejidad reflexiva y representan la variación en la comprensión del significado, valor y limitaciones de su experiencia formativa. A continuación se presentan las categorías, citas representativas y descripción final.

Categoría 1. Interés por estudiar filosofía desde una necesidad personal o existencial

Los participantes inician sus estudios de filosofía motivados por cuestionamientos profundos sobre la justicia, la religión, la identidad o el sentido de la vida. La filosofía aparece como una vía para comprenderse a sí mismo y al mundo, especialmente cuando otras disciplinas no satisfacen sus expectativas.

- “Nació mi interés por estudiar filosofía precisamente porque tengo un chingo de preguntas... me llegaron a correr de la casa por algo que consideré que fue justo... y me pregunté qué era la justicia” (Participante 1).
- “Yo empecé a tener muchos cuestionamientos sobre mis creencias... una de las licenciaturas que se adaptaban a mis circunstancias era filosofía” (Participante 3).

Descripción: Esta forma de experimentar la filosofía está centrada en el sujeto que aprende, más que en la disciplina misma. La filosofía se percibe como un espacio de autoaprendizaje, liberación intelectual o respuesta a conflictos personales.

Categoría 2: Valoración de la filosofía como espacio de libertad intelectual

Los participantes destacan que la filosofía les ofreció libertad epistémica, es decir, la posibilidad de explorar diversas perspectivas sin estar atados a marcos rígidos, como mencionan que ocurre en otras disciplinas.

- “La filosofía como que te ofrece un abanico muchísimo más amplio... no tiene la pretensión de ser una ciencia... esa libertad fue la que me hizo quedarme con filosofía” (Participante 2).
- “Pensé en Letras pero no me terminaba de convencer porque la literatura se me hacía más superficial que los contenidos que se pueden abordar a través de la filosofía... La filosofía tiene una manera más profunda de abordarlo todo” (Participante 4).

Descripción: Esta perspectiva valora la filosofía por su capacidad de abrir horizontes, por su maleabilidad conceptual y por permitir una mirada crítica y multifactorial sobre los fenómenos sociales, culturales y políticos.

Categoría 3: Reconocimiento de una transformación personal profunda

Los participantes reconocen que la formación filosófica les permitió transformar su forma de pensar, cuestionar creencias previas y desarrollar una conciencia crítica sobre sí mismos y sobre su entorno.

- “Me di cuenta de que tengo privilegios... me gustaría que estas cosas no fueran un privilegio, sino que todas las personas tuvieran acceso a ellas” (Participante 1).
- “Cambió mucho mi perspectiva sobre la situación social... tenía una concepción muy machista... y cambió drásticamente” (Participante 3).

Descripción: Esta categoría refleja una comprensión reflexiva de la experiencia filosófica: no solo se aprende contenido, sino que se transforma la mirada sobre el mundo y sobre uno mismo.

Categoría 4: Crítica al enfoque académico desactualizado y centrado en la historia de la filosofía

Los participantes critican que la licenciatura se centró en hacer un recorrido histórico de autores y corrientes del pasado, sin conectar con los problemas filosóficos actuales ni con la práctica del pensamiento crítico.

- “Fue más una licenciatura en historia de la filosofía... no se pone al alumno en un contexto en el que deba resolver un problema filosófico” (Participante 2).
- “El programa académico estaba desactualizado... la clase era sobre cosas que a veces ni tenían que ver con ontología” (Participante 3).

Descripción: Esta experiencia revela una ruptura entre expectativa y realidad académica. La filosofía se percibe como una asignatura histórica, no como una herramienta viva de pensamiento.

Categoría 5: Carencia de formación práctica, metodológica y profesional

Los participantes coinciden en que no recibieron herramientas para investigar, argumentar, redactar o aplicar la filosofía en contextos reales, lo que afecta su desempeño académico y laboral.

- “Realmente ni siquiera se te enseña a argumentar... La tesis es una serie de argumentos y es ilógico, por ejemplo, pedirle a alguien en licenciatura que te haga una tesis, que te sostenga un argumento, que te defienda una postura filosófica si ni siquiera le has enseñado a argumentar.” (Participante 2).
- “No sabía cómo escribir un ensayo de cinco páginas... pagué un curso de redacción porque no podía” (Participante 3).
- “Nunca te dan una retroalimentación después de entregar los ensayos finales... El único profesor que nos regresaba los ensayos... nos decía que eso no era un ensayo y que nuestros trabajos carecían de argumentos y lógica” (Participante 4).

Descripción: Esta categoría muestra una crítica profunda al modelo pedagógico, que no prepara a los estudiantes para pensar filosóficamente, ni para aplicar su conocimiento en contextos académicos o laborales.

Categoría 6: Desconexión entre la filosofía y la realidad social

Los participantes sienten que la filosofía se enseña desconectada del mundo real, sin vincularse con los problemas sociales, políticos o culturales actuales, y sin prepararlos para insertarse laboralmente.

- “Me desespera la academia en cuanto a la enseñanza de la filosofía... muchas veces se encierra en cuestiones teóricas... en cosas que no siempre tienen practicidad” (Participante 1).
- “El licenciado en filosofía no sirve de nada en un debate... porque no se le ha permitido pensar su contexto... No hay una conexión entre conocimientos y habilidades que tienen que formar a quien aspire a ser filósofo, ¿no? No a ser un repetidor de la filosofía” (Participante 2).
- “Si me hubiera quedado con los conocimientos de la licenciatura, no habría podido encontrar ningún trabajo” (Participante 3).
- “Tienes el conocimiento de diferentes teorías o escuelas filosóficas pero no sabes exactamente cómo aplicar eso a la realidad... ni siquiera sabes si esas teorías están vigentes en la actualidad” (Participante 4).

Descripción: Esta forma de experiencia es la más crítica y compleja: la filosofía se vive como una disciplina aislada, sin incidencia social, sin conexión con el mundo actual y sin valor laboral, lo que genera frustración y desencanto.

A continuación, presento una síntesis de las categorías expuestas, a modo de resumen y para facilitar el análisis de los datos obtenidos.

Tabla 1.

Síntesis de categorías, definiciones y citas de los egresados de la UAZ

Categoría fenomenográfica	Definición (síntesis)	Cita
Motivación existencial	Ingreso impulsado por cuestionamientos personales o sociales que no encontraron respuesta en otras disciplinas.	“Nació mi interés ... me llegaron a correr de la casa ... y me pregunté qué era la justicia” (P1).
Filosofía como libertad intelectual	Valoración de la amplitud y flexibilidad del quehacer filosófico frente a enfoques más cerrados.	“La filosofía ... te ofrece un abanico muchísimo más amplio ... no tiene la pretensión de ser una ciencia” (P2).
Transformación personal	Reconocimiento de cambios profundos en creencias, ética y mirada sobre sí mismo y la sociedad.	“Cambió drásticamente ... tenía una concepción muy machista ... la filosofía me ayudó a ver la vida de otra forma” (P3).
Crítica al enfoque historiográfico	Percepción de que la carrera se limitó a exponer autores del pasado sin trabajar problemas filosóficos actuales.	“Fue más una licenciatura en historia de la filosofía ... no se pone al alumno a resolver un problema filosófico” (P2).
Carencia de formación práctica	Falta de herramientas para argumentar, investigar, redactar textos académicos o aplicar la filosofía.	“No sabía cómo escribir un ensayo de cinco páginas ... pagué un curso de redacción” (P3).
Desconexión sociedad-trabajo	Sentido de aislamiento de la filosofía respecto a problemas sociales y a las demandas laborales.	“Tienes el conocimiento de diferentes teorías ... pero no sabes exactamente cómo aplicar eso a la realidad” (P4).

Nota. P1 = Participante 1; P2 = Participante 2; P3 = Participante 3; P4 = Participante 4.

Fuente: *elaboración propia.*

Los resultados obtenidos muestran que la experiencia formativa en la LF de la UAZ es diversa y compleja, poniendo de manifiesto tensiones entre el valor subjetivo que los estudiantes atribuyen a la filosofía y las críticas dirigidas a los componentes estructurales del programa educativo.

Se identifican formas de comprensión distintas: se otorga a la disciplina una valoración personal y existencial, mientras que también se encuentra el enfoque sobre sus cuestionamientos en la falta de actualización, la aplicación práctica del conocimiento y la vinculación social del plan de estudios. Esta heterogeneidad revela que, aunque hay un reconocimiento del valor intrínseco de la filosofía, al mismo tiempo predomina la demanda común: transformar el enfoque pedagógico para lograr mayor pertinencia y capacidad crítica ante el contexto contemporáneo, conectando así las apreciaciones individuales con las necesidades estructurales de cambio.

Los relatos muestran trayectorias en las que un impulso inicial conduce a una exposición teórica que puede favorecer la adquisición de capacidades; la transición hacia la aplicación social está mediada por factores institucionales que facilitan o bloquean la incidencia.

Estas categorías dialogan con los hallazgos de Murillo e Hidalgo (2018), quienes también encontraron que los estudiantes vinculan la formación humanística con transformaciones personales y éticas. Sin embargo, a diferencia de su estudio, aquí se evidencia una fuerte crítica al enfoque historiográfico y a la falta de aplicación práctica.

Haciendo una revisión rápida de las categorías, podría decir que éstas indican que los egresados experimentan la formación filosófica de maneras cualitativamente distintas: algunos la viven como respuesta personal y motor de transformación, otros como elección epistemológica que amplía horizontes académicos. Existe consenso en torno a limitaciones formativas: déficit en enseñanza de argumentación, evaluación memorística y desactualización curricular que dificultan convertir saberes en prácticas aplicables.

La vinculación entre capacidades filosóficas y libertades o bienestar aparece como una aspiración condicionada: cuando las herramientas metodológicas están presentes, la filosofía se percibe como recurso para la democratización del conocimiento y la acción social; cuando faltan, la formación tiende a quedar en repertorio autoral o en abstracción desconectada.

Conclusiones generales

La educación forma parte de la infraestructura imprescindible del desarrollo de la humanidad. A través de la educación aprendemos a convivir en nuestros entornos y desenvolvemos como personas que habitan en un mundo compartido. El recorrido histórico de los problemas que atañen a la humanidad respecto la calidad de vida de todas las personas sin excepción alguna, ha mostrado una evolución en cuanto a la perspectiva que se tiene sobre la humanidad y que el avance de la humanidad está estrechamente marcado por los intereses de aquellos que poseen más poder y ejercen dominación sobre otros. En este sentido, es necesario dotar a todas las personas de una educación que les permita desarrollar habilidades y herramientas para reafirmar su dignidad y les permita expandir su libertad con responsabilidad.

Para esta investigación fue necesario presentar argumentos teóricos acerca de la educación, especialmente la filosofía y las humanidades, y su vinculación con el desarrollo humano y la ciudadanía activa. Esta base teórica era necesaria para abordar posteriormente a los participantes de este estudio.

Con el objetivo de responder a la primera pregunta específica de la investigación se recurrió a un análisis bibliográfico acerca de la evolución teórica pertinente para el estudio. Primero, determinar el paradigma específico del desarrollo humano. Se concluyó, que el desarrollo humano centrado en las personas (DHCP) es la culminación de un arduo recorrido sociohistórico que concibe, a gran escala, cada uno de los distintos dominios y factores que influyen en la calidad de vida de las personas, resaltando la

inmensa variedad de contextos de vida humana, sin que estos sean determinantes para descalificar la dignidad humana y el reconocimiento de la libertad de las personas. El DHCP se enriquece de los estudios diversos pertenecientes a distintas disciplinas que explican el quehacer humano bajo sus diferentes enfoques. Resultó que enfoques limitados por una o pocas disciplinas no logran dar respuesta a la realidad social y, en el peor de los casos, tampoco ofrecen alternativas para la resolución de los problemas que amenazan el desarrollo humano y fracturan la dignidad y libertad de las personas. Problemas sociales tales que resultan de contextos multifactoriales como la pobreza, la hambruna, la guerra, la marginación, el analfabetismo, la explotación ambiental, la inseguridad, entre otros. El DHCP, con su amplio alcance de estudios, busca dar respuesta a estas situaciones que atentan contra la humanidad.

Segundo, dentro del enfoque de las capacidades se otorga un puesto especial a la educación porque es a través de ella que las personas pueden expandir sus habilidades e incrementar su conocimiento sobre el mundo en el que se desenvuelven, estar conscientes sobre sus posibilidades de desarrollo, entender las circunstancias que atraviesan y, sobre todo, tener el poder y capacidad de participar activamente en la vida pública de su entorno social. En síntesis, el reconocimiento de que la dignidad es inherente al ser humano trae consigo el reconocimiento del valor de todas las personas, inclusive aquellas que no comparten nuestra cultura, nuestras costumbres o que no habitan la misma sociedad. La dignidad y el alcance del desarrollo de las capacidades sirven como un cúmulo común básico para el bienestar de cada persona en el mundo.

Respecto a la segunda y la tercera preguntas específicas de la investigación se decidió utilizar la técnica de entrevistas semiestructuradas de las cuales resultaron seis categorías distintas. Se concluyó que los participantes lograron desarrollar, de manera insatisfactoria, habilidades de abstracción y pensamiento reflexivo. Son capaces de reconocer y desarrollar teorías utilizando conceptos abstractos, sin embargo, percibieron un vacío en los contenidos académicos respecto al desarrollo de habilidades metodológicas, de argumentación y en la aplicabilidad de su conocimiento en contextos sociales actuales.

Me atrevo a resaltar que justamente la insatisfacción percibida en los participantes es el resultado del desarrollo de habilidades para la comprensión de los contextos, es decir, al identificar sus deficiencias se reafirma su habilidad de pensamiento reflexivo y juicio propio. Por supuesto, esta habilidad no es suficiente, no se demerita la percepción de los participantes porque éste es el objetivo principal del estudio. Puedo concluir que, aunque la formación académica en la LF de la UAZ otorga herramientas que potencializan el crecimiento de una persona, es necesario dedicar más atención a las áreas de aplicación de la filosofía. La filosofía y la educación son valiosas por sí mismas, sin embargo, no debe desentenderse de la humanidad.

Por supuesto, la educación no se lleva toda la responsabilidad respecto al desarrollo humano, es un elemento imprescindible, sí, sin embargo, no es el único. También la organización social y la manipulación del poder económico y político poseen otro porcentaje significativo de responsabilidad respecto al desarrollo humano.

Acerca de las limitaciones de la investigación, la más determinante fue el apresurado cambio de la técnica usada para la recolección de datos. Se pensó utilizar una entrevista de tipo grupo focal, sin embargo, por cuestiones de tiempo y disponibilidad de los participantes se terminó realizando esta entrevista pero de manera individual. Es por ello que el diseño del instrumento no presentó modificaciones radicales y se decidió implementarlo como una entrevista semiestructurada. En dicha entrevista se abordaron tres temas que guiarían a los grupos focales (en su momento) y se complementaron con preguntas adicionales que permitieron profundizar en otros puntos según el progreso presentado en cada una de las entrevistas.

Otra limitación considerable es la poca población disponible para el estudio. La LF de la UAZ tiene un bajo nivel de matriculación por generación y va bajando con la deserción escolar a lo largo de toda la trayectoria universitaria.

La última limitación que no resultó tan agravante, sino determinante para el enfoque, fueron los pocos antecedentes encontrados para esta investigación. De esta manera se concluyó que un enfoque fenomenográfico era el más apropiado para la exploración y descripción de fenómenos poco abordados, en este caso, la percepción académica de estudiantes de filosofía.

Los resultados encontrados con este estudio concluyen que la educación y la filosofía son esenciales para la comprensión del contexto social y para el desarrollo personal de la humanidad. Que es necesario acompañar a la teoría de una aplicación contextual social para asegurar el desarrollo de las capacidades y con ello, reafirmar la

libertad de las personas al comprender su entorno y su papel dentro de una humanidad multidiversa.

Esta investigación ofrece algunas consideraciones para investigaciones futuras. Se requiere un abordaje profundo sobre el tema, el enfoque de este estudio solamente fue exploratorio y descriptivo, por esa razón, ofrece un punto de partida a otras investigaciones. Abordajes acerca de problemáticas subyacentes como el contenido curricular en las escuelas; la epistemología multifactorial en sociedades diversas; la responsabilidad de la educación escolarizada para el bien de la ciudadanía; el papel de las políticas públicas para garantizar el bienestar común y el reconocimiento de la dignidad; los intereses de quienes tienen el poder y la influencia para modificar las políticas de educación y desarrollo; el tema de los grupos sociales marginados y cómo resolver las discriminaciones estructurales.

En síntesis, esta investigación exploratoria nos permite posicionarnos en uno de los diversos puntos desatendidos del desarrollo humano, la necesidad de un reajuste en la educación dentro una sociedad especialmente diversa y de grandes magnitudes culturales y territoriales.

Referencias

- Aguirre, R., Torres, M., y Sánchez, L. (2021). Contribuciones de la filosofía de la educación para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Ciencia y Educación*, 10(1), 45–60. <https://doi.org/10.29166/catedra.v8i1.6183>
- Alkire, S. (2010). *Human development: Definitions, critiques, and related concepts* (Human Development Research Paper 2010/01). United Nations Development Programme.
- Álvarez Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo Hacer Investigación Cualitativa: Fundamentos y Metodología*. Paidós.
- Anderson, E. (1999). What is the Point of Equality? *Ethics*, 109(2), 287–337. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/233897>
- Arias Gonzáles, J. L., y Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL. <https://www.researchgate.net/publication/352157132>
- ATLAS.ti (s.f.). *Fenomenografía*. Research Hub de [ATLAS.ti](https://atlasti.com). <https://atlasti.com/es/research-hub/fenomenografia>
- Casasola Rivera, W. (2022). La fenomenografía como método para la investigación educativa: Una propuesta metodológica para su abordaje. *Perspectivas Metodológicas*, 22, e4025.
- Chaves Palacios, J. (2004). Desarrollo tecnológico en la primera Revolución Industrial. *Norba. Revista de Historia*, 17, 93–109.

- Cejudo Córdoba, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64(234), 365–380.
- Cejudo Córdoba, R. (2007). Capacidades y libertad: Una aproximación a la teoría de Amartya Sen. *Revista Internacional de Sociología*, 65(47), 9–22.
- Colmenarejo, R. (2016). Enfoque de capacidades y sostenibilidad. Aportaciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum. *Ideas y Valores*, 65(160), 121–149.
- Correa Mautz, F. (2020). El fin de lo humano en el concepto de desarrollo humano de Naciones Unidas. *Revista de Filosofía*, 19(2), 1–29.
- Correa Mautz, F. (2023). Un enfoque aristotélico del desarrollo humano. *Aporía: Revista Internacional de Investigaciones Filosóficas*, (4) Especial, 102–117.
- Cuéllar Saavedra, O., y Moreno Armella, F. (2009). Del crecimiento económico al desarrollo humano: los cambiantes usos del concepto de desarrollo en América Latina, 1950-2000. *Sociológica*, 24(70), 83–114.
- Das Gupta, U., y Ray, A. (2011). “Rabindranath Tagore y su Relevancia en la Actualidad”. En S. P. Ganguly y I. Chakravarty (Eds.), *Redescubriendo a Tagore* (pp. 46–59). Indo-Latin American Cultural Initiative (ILACI).
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (L. Luzuriaga, Trad.; 3ra. ed.). Ediciones Morata. (1916)
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación pensamiento reflexivo y proceso educativo* (M. A. Galmarini, Trad.). Paidós. (1910)
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. SAGE.

- Griffin, K. (2001). "Desarrollo humano: origen, evolución e impacto". En P. Ibarra y K. Unceta (Coords.), *Ensayos sobre el desarrollo humano* (pp. 13–23). Icaria Editorial.
- González Luna, F. (2024). Las características de la comprensión de la filosofía en estudiantes de un doctorado en educación. *Revista RedCA*, 6(18), 23–29.
<https://www.redalyc.org/journal/7487/748780466002/>
- González Meyer, R. (2013). Revisitando la historia de las teorías del desarrollo. *Cuadernos de Investigación en Humanidades, Cultura-Hombre-Sociedad (CUHSO)*, 23(1), 55–91. <https://doi.org/10.7770/CUHSO-V23N1-ART386>
- González Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141–158.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.INFE>
- Higgins, C. (2022). La educación en el corazón de las humanidades. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 49–68.
<https://doi.org/10.14201/teri.25970>
- Huijser, D., y Nullens, P. (2024). An anatomy of human dignity; Dissecting the heart of humanistic management. *Humanistic Management Journal*.
<https://doi.org/10.1007/s41463-024-00183-x>
- Kalpokas, N., y Hecker, J. (2023). *Guía fundamental de la investigación cualitativa - Parte 1: Conceptos básicos*. ATLAS.ti Research Hub.
<https://atlasti.com/guides/qualitative-research-guide-part-1>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (T. del Amo, Trad.). Ediciones Morata

- Langa Herreno, A. (2019). "Origen y evolución de la cooperación internacional para el desarrollo". En L. Arenal Lora (Coord.), *Estudios contemporáneos sobre geopolítica, conflictos armados y cooperación internacional* (pp. 469–488). Universidad Internacional de Andalucía.
- Meléndez Rojas, R. E. (2019). El pensamiento educativo de Rabindranath Tagore y su vinculación con el Desarrollo Humano. *Dissertare: Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 4(1), 16–27.
- Murillo, F. J., e Hidalgo, N. (2018). Concepciones de estudiantes sobre enseñanza socialmente justa: Un estudio fenomenográfico. *Revista Fuentes*, 20(2), 75–89.
<http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.05>
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (J. Pailaya, Trad.). Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión* (R. Vila Vermis (caps. I–IV) y A. Santos Mosquera (caps. V–VIII), Trad.). Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (M. V. Rodil, Trad.). Katz Editores.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (A. Santos Mosquera, Trad.). Paidós.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). (2022). *Informe sobre Desarrollo Humano 2021/2022*. United Nations.
<http://dx.doi.org/10.18356/9789210016421>

- Quintela González, H. (2024). Tiempo y progreso: historia conceptual y modernidad cartesiana. *Ingenium. Revista Electrónica de Pensamiento Moderno y Metodología en Historia de la Ideas*, 18, 1–13. <https://doi.org/10.5209/inge.93195>
- Ramos Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1–6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Recalde, M. C. (2020). Human development: a long and winding road. History, regulations and case law. *Revista De Derecho De Las Minorías*, 2. [https://doi.org/10.22529/rdm.2020\(2\)01](https://doi.org/10.22529/rdm.2020(2)01)
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O., y Álvarez, M. L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369–383.
- Salas Bourgoín, M. A. (2014). Una propuesta para la modificación del Índice de Desarrollo Humano. *Revista CEPAL*, 112, 33–46.
- Segrera, A. S. (2006). “El desarrollo humano centrado en las personas”. En M. E. Figueroa Díaz (Coord.), *Cultura y desarrollo humano: Visiones humanistas de la dimensión simbólica de lo individual y lo social* (pp. 25–59). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Instituto Mexiquense de Cultura.
- Sen, A. (1998). Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI. *Cuadernos de Economía*, 17(29).
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad* (E. Rabasco y L. Toharia, Trad.). Planeta.

- Tagore, R. (2017). *The Complete Works of Rabindranath Tagore: Exploring Tagore's literary legacy and philosophical insights in a comprehensive collection of poetry, plays, essays, and short stories*. Good Press.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. (J. Piatigorsky, Trad.). Paidós.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Torres Cardaña, R. S. (2019). ¿Formación integral en la universidad? La voz de los estudiantes de una universidad privada de Mérida. *CPU-E, Revista De Investigación Educativa*, (28), 105–131. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2601>
- Urquijo Angarita, M. J. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Edetania*, 46, 63–80.
- Zepeda García, E., y Bravo Salazar, R. G. (2019). Universidad y ¿desarrollo local? La experiencia de Miahuatlán de Porfirio Díaz, Oaxaca. *Tla-Melaua: Revista de Ciencias Sociales*, 13(47), 111–128.

Anexos

Anexo A.

Entrevista aplicada a los participantes del estudio

Hola, buen día. Antes que nada, agradezco tu tiempo y disposición para realizar esta entrevista. Para recapitular un poco, te recuerdo que el objetivo de mi investigación es conocer la percepción de las personas que hayan cursado la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Autónoma de Zacatecas, en este caso, es acerca de tu percepción respecto a tu formación académica obtenida a lo largo de la licenciatura. Así que es muy importante para mí tu participación el día de hoy, te lo agradezco enormemente.

La entrevista es completamente anónima, siéntete libre de mencionar nombres o referirte a quién quieras, al final, toda esa información se mantendrá resguardada y, si llegara a ser necesario, se cambiarán los nombres por palabras genéricas. Si a lo largo de la entrevista te pido profundizar en ciertos temas y te resultan incómodos, es importante que sepas que puedes negarte en cualquier momento y con toda confianza.

Antes de comenzar con la entrevista, me gustaría pedirte que intentaras responder de la manera más amplia posible ya que la información que me proporciones será importante para mi investigación. No hay respuestas erróneas, pues se trata de tu percepción personal. Dicho esto, vamos a comenzar:

1. ¿Cómo nació tu interés por estudiar la Licenciatura en Filosofía?

2. ¿Te sientes satisfecho con todos tus conocimientos adquiridos en esta licenciatura?
3. ¿De qué manera afecta tu percepción de la sociedad el hecho de haber estudiado Filosofía?

Muchas gracias por tus aportes, la información que me has ofrecido resulta de gran importancia para mi investigación. ¿Puedo preguntarte cómo te sentiste durante la entrevista? Nuevamente permíteme agradecerte por tu tiempo y participación.

