

Acercamiento a la Práctica Pedagógica Reflexiva, a la Pedagogía Franciscana y a las Capacidades Humanas desde el Microcurrículo¹

Maura Andrea Guerrero Lucero²

Resumen

El artículo presenta la identificación de dos problemáticas, la revisión de literatura y el recorrido por diferentes autores. Lo anterior permitió la definición de tres categorías, las cuales, al profundizarse e insertarse como competencias del SER en el Microcurrículo, permitieron resignificar la práctica pedagógica de los docentes participantes (uno por programa académico de pregrado) de la Universidad Mariana, Pasto, a partir de procesos reflexivos, criterios construidos colectivamente y de una experiencia piloto que duró un semestre. La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, enmarcada en la metodología de la Investigación Acción Pedagógica, en tres fases: Deconstrucción, Reconstrucción y Evaluación de lo reconstruido. El abordaje se realizó mediante la realización de talleres en comunidades de práctica, diarios de campo y autorrelatos. Entre las principales conclusiones se destaca: la pertinencia de las categorías desarrolladas en el fortalecimiento de la identidad institucional, a través de la aplicación de elementos de la pedagogía franciscana, conducentes al desarrollo de las capacidades humanas de los estudiantes.

Palabras clave: práctica pedagógica, pedagogía franciscana, capacidades, microcurrículo

¹Aportes de la tesis doctoral titulada: *La práctica pedagógica reflexiva de un grupo de profesores de pregrado de la Universidad Mariana (Pasto): una apuesta por la formación de capacidades humanas desde la pedagogía franciscana.*

²Religiosa Franciscana de María Inmaculada; Candidata a Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia; Magíster en Pedagogía; Especialista en Educación con énfasis en Pedagogía, Universidad Mariana, San Juan de Pasto. Correo electrónico: maurandrea08@hotmail.com

Approaches to Reflective Pedagogical Practice, Franciscan Pedagogy and Human Capacities from the Microcurriculum

Abstract

The article presents the identification of two problems, the literature review and the journey by different authors, which allowed the definition of three categories which, when deepening and be inserted as competencies of "BE" in the Microcurriculum, will permit us to re-signify the pedagogical practice of the participating teachers (one per undergraduate academic program), of the Mariana-Pasto University, based on reflective processes, collectively constructed criteria and a pilot experience that lasted a semester.

The research was developed under a qualitative approach, framed in the methodology of Pedagogical Action Research, in three phases: thus Deconstruction, Reconstruction and Evaluation of the reconstructed. The approach was carried out through workshops in communities of practice, field diaries and self-stories. Among the main conclusions, emphasis is placed on the categories developed in the strengthening of institutional identity through the application of elements of Franciscan pedagogy, conducive to the development of the human capacities of students.

Keywords: pedagogical practice, Franciscan pedagogy, capacities, micro-curriculum

Problemáticas

El proyecto de investigación partió de dos problemáticas claramente identificadas. La primera, se refiere a la necesidad de constituir la Universidad como un lugar de reivindicación del docente como investigador de su propia práctica, y la segunda, la escasa integración de conocimiento y práctica en el desarrollo de las capacidades del docente como profesional reflexivo de la enseñanza y gestor de las capacidades de los estudiantes.

La primera puede ser consecuencia de otra problemática más de fondo, que es la pérdida de la intención fundante de la Universidad, porque, en las últimas décadas, se centra en responder a mediciones y a intereses del mercado, más que a las necesidades de la persona-estudiante y de la sociedad. La Universidad se encuentra en una encrucijada de difícil solución, por un lado, se le exige mejorar

los resultados en las pruebas externas y lograr una mejor posición respecto a otras universidades, y por otro, aportar al crecimiento humano, ser portadora de esperanza y dar soluciones a diversas problemáticas, así como, trabajar por la formación de las capacidades de los estudiantes, fomentar la prioridad absoluta de la persona y su adaptación en un mundo cambiante.

En este sentido, algo que agudiza esta primera problemática es la revolución digital, ahora robustecida por los efectos de la pandemia del covid-19, debido a que la comunicación directa con las personas tuvo que trasladarse a una comunicación mediada a través de redes e internet, en consecuencia, la humanidad entera se vio obligada a cambiar sus hábitos, afectando el encuentro y la relación cara a cara con el otro. En este contexto, la tecnología educativa ha desempeñado un papel importante en la virtualización de las clases, ha facilitado avanzar

en las programaciones curriculares; sin embargo, vivimos más alejados y la universidad desde casa se ha individualizado y robotizado.

Lo descrito demuestra que, a nivel de Educación Superior, se necesita reivindicar el rol del docente como investigador de su propia práctica, instaurar la Universidad como el espacio en donde el conocimiento científico y técnico se complementa con la inteligencia emocional, sentido de responsabilidad y apertura para afrontar los retos actuales. Las universidades no pueden reducir su misión a la racionalidad técnica e instrumental y a formar profesionales; su interés central debería estar enfocado en posibilitar el desarrollo de los docentes como investigadores y aportar en el perfeccionamiento de las dimensiones de los estudiantes como seres humanos y fortalecer las capacidades humanas. Es por esto que resulta fundamental cuestionar el rol del profesor en la enseñanza universitaria, su relación con el estudiante y la reflexión de su propia práctica para mejorarla.

La segunda problemática surge de la necesidad de integrar el conocimiento y la práctica en el desarrollo de las capacidades del docente como profesional reflexivo de la enseñanza y del estudiante como actor del aprendizaje, porque debido a la productividad científica, la estandarización y tecnificación de la universidad, la promoción de capacidades y talentos se invisibiliza. La labor formativa de los profesores es evaluada por los resultados de las pruebas PISA y SABER PRO, esto puede catalogarse como una de las más grandes amenazas que enfrenta el profesor al ejercer su profesión, ya que el énfasis de la ciencia está en lo cuantificable, por encima de las humanidades.

Al respecto, Díaz e Inclán, (2000), se preguntan si el docente es sujeto o ejecutor de proyectos encaminados a las reformas educativas, identificando dos tensiones, la de ser profesional, por un lado, y la de ser trabajador asalariado, por el otro. Los autores afirman: "lo más grave es como el docente ha internalizado la función de empleado, esto es de quien

debe cumplir —a veces con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario— con las obligaciones contractuales que tiene asignadas" (p. 4). El quehacer docente se acopla a las exigencias de "un mundo industrial como la de un obrero en línea de producción (en cuanto se espera que pueda cumplir con determinadas tareas que se desprenden de la conducción del sistema educativo)" (p. 4). Los autores, además, mencionan que en América Latina, el docente, al igual que los demás obreros, se ve obligado a defender su salario con marchas, plantones, movilizaciones u otro tipo de expresiones de protesta por la defensa de sus derechos, pero si no reflexionan sobre su ejercicio docente y sobre las problemáticas que rodean su profesión, terminan aceptando de forma acrítica la realidad y probablemente pueden llegar a acostumbrar. De ahí que, el docente al asumir un rol de obrero, jamás va a estar interesado en dar más de sí para ser un profesional que reflexiona para mejorar y aportar al crecimiento de sus estudiantes. De tal manera que, si el docente se dedica a la enseñanza de contenidos mengua tiempo al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, por eso, invierte más esfuerzo en estrategias y acciones para controlar la disciplina que en cuestiones epistemológicas de pedagogía e investigación aplicadas en el aula. En efecto, los profesores, por apartarse de procesos de deliberación y reflexión, pueden caer con más facilidad en la rutina, que desencanta y homogeniza.

Por su parte Giroux (1990), en su libro "Los profesores como intelectuales", pone en evidencia el conflicto que desde entonces existe acerca del rol del docente en la sociedad y mediante varios argumentos pretende elevar la profesión docente de mera ejecutora de un saber instrumental a pensar lo que se enseña, la forma y los objetivos que se pretenden alcanzar. Desde entonces, se critica la desconfianza en las capacidades o habilidades de los profesores y se refleja la lucha constante para que los profesores sean y se reconozcan como "intelectuales transformativos", porque no son simples portadores de técnicas, sino intelectuales que trabajan por transformar la escuela

y la sociedad, desde la teorización de las prácticas pedagógicas y culturales. Además, Giroux hace un llamado a los docentes para superar las alucinaciones o delirios por cumplir objetivos, y más bien enfocarse en los conocimientos que sirven para la vida del estudiante; este mismo autor enfatiza:

Los educadores tienen que superar la esquizofrenia teórica que actualmente caracteriza el movimiento de los objetivos. Sólo entonces estarán en mejores condiciones de desarrollar objetivos de curso destinados a nutrir aquellas experiencias educativas de sus estudiantes que iluminarán la riqueza política y la complejidad social de la influencia mutua que se da entre lo aprendido en la escuela y la experiencia de la vida diaria. (Giroux, 1990, p. 9)

Hoy en día, la esquizofrenia no se ocasiona por los objetivos, sino por las competencias, los resultados de aprendizaje y los indicadores de calidad, que agobian y conducen a una labor operativa y mecánica de los docentes, al servicio de los saberes específicos, que debilitan la parte humana de sí mismos, de los estudiantes y de la relación entre ambos.

Por consiguiente, incidir en la práctica pedagógica, a partir de la formación de docentes reflexivos, conduce, parafraseando a Naranjo (2004), a la recuperación de la calidad amorosa, a una re-educación emocional y al resurgimiento de la dimensión profunda del ser humano, esto mediante la devolución de la función propiamente humana de la educación y de su función social, en apoyo al desarrollo de las comunidades.

Sin duda, ahora más que nunca, la pedagogía franciscana y el enfoque de capacidades humanas, como lo asevera el estudio realizado, se constituyen en insumos de diálogo y discusión, cuyo propósito final es la formación de docentes como profesionales reflexivos de la enseñanza y del estudiante como actor del aprendizaje, a través de la formación en capacidades humanas, aspectos que

encontraron asidero en la comunidad de práctica (CP) como estrategia colectiva, que permitió reflexionar en torno al saber práctico y buscar estrategias para mejorar la práctica pedagógica (Barragán, 2015), mediante un ejercicio de "deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la práctica reconstruida" (Restrepo, 2004) aquí, el profesor fue reconocido como un sujeto que necesita cultivarse de forma permanente para reivindicarse como investigador de su quehacer.

Así las cosas, el proyecto aporta soluciones a la problemática del contexto interviniendo la práctica pedagógica de los profesores de pregrado, porque es allí donde se puede desarrollar el pensamiento crítico, incentivar la pregunta y desarrollar el conocimiento. Las prácticas que se desarrollan en las universidades requieren de un proceso dinámico que precisa reflexionarse constantemente para enseñar a los estudiantes a pensar y a afrontar la vida, equiparados de las herramientas necesarias para enfrentar situaciones adversas.

Interrogantes sobre las problemáticas anteriores

La educación superior actual exige pensar en la emancipación de la persona desde diferentes perspectivas, con el fin de responder a los retos que implica educar al sujeto según sus necesidades e intereses, pero además aportar las capacidades necesarias que le permitan insertarse en un mundo complejo y autorrealizarse.

Esto exige una mirada exógena a fenómenos sociales que, si bien no dependen directamente de la escuela, en gran medida, son síntomas de que algo en las instituciones educativas, especialmente en la Universidad, está faltando, por eso siempre vale la pena interrogarse sobre *¿cuál es la misión fundamental de la Universidad en una realidad desesperanzadora?* Cuestión que remite a ubicarse en una sociedad contemporánea global, que cambia vertiginosamente, que exige rupturas de paradigmas de reflexión constante acerca de cómo adaptarse y vivir en un mundo versátil, de identidades variadas

y con procesos sociales líquidos que no son fáciles de comprender y asumir. Una realidad que requiere una voz de esperanza, de ilusión y de posibilidades, en la cual los egresados de cualquier universidad se constituyen en el aporte más palpable al cambio o al menos así reza en los perfiles de egreso de diferentes carreras. Lo fundamental es que la universidad tome consciencia de que está formando seres humanos y que incide en sus vidas; razón por lo cual, la misión de formar ha de tomarse con toda la seriedad y con una visión a largo plazo.

Otro interrogante que motiva a tomar decisiones en cuanto a los propósitos de la universidad es *¿cómo incorporar elementos del enfoque de capacidades humanas en la educación superior?* Interrogante que genera tensión frente al quehacer educativo y el enfoque de capacidades humanas, porque este se basa en formulaciones económicas extremas. "Sen (1999) intenta llevar a cabo esta reformulación del desarrollo y las capacidades desde el liberalismo político y económico" (Valenzuela, 2019, p. 158); sin embargo, hay posturas que indican que el enfoque de las capacidades humanas supera la perspectiva de la política pública, porque lo que cuenta es lo que el individuo puede hacer y ser con los recursos que tiene a su disposición:

Así entonces, la libertad de los individuos sólo puede desplegarse cabalmente en la medida que se sustente activamente en capacidades tales como la alfabetización y el acceso a educación de alta calidad. En otras palabras, es necesario que las políticas públicas definan y promuevan un conjunto de capacidades humanas intrínsecamente valiosas, las cuales, en verdad, conforman las bases mismas del bienestar y el desarrollo. Estas capacidades recomendadas por Sen pueden ser entendidas como los derechos y las libertades positivas de los individuos. (Valenzuela, 2019 p. 158)

Lo anterior motivó a conjugar la educación superior y la teoría de las capacidades humanas, a partir del análisis de posturas

de autores como Sen (1999), Walker (2006) y Nussbaum (2012), ubicándose desde una perspectiva educativa e integrando otros elementos que provienen de la pedagogía franciscana. Resultó un ejercicio interesante buscar puntos de convergencia y avanzar en un intento serio por desarrollar un modelo alternativo.

Un último interrogante que se planteó en la tesis fue *¿cómo incluir elementos propios de la pedagogía franciscana en la formación de capacidades humanas?* Para resolver esta pregunta, se hizo necesario delimitar el espacio y los actores, establecer que la práctica pedagógica de los docentes es el lugar de intervención dentro de una institución de educación superior focalizada, con características particulares en cuanto a la identidad, por ser una comunidad confesional y franciscana. Después de todo, y desde la construcción colectiva de la comunidad de práctica, se analiza que la mejor opción es intervenir la práctica pedagógica del docente a partir de la inclusión de las categorías: Pedagogía Franciscana y a las Capacidades Humanas en el Microcurrículo.

Literatura acerca de Práctica Pedagógica Reflexiva, Pedagogía Franciscana y Capacidades Humanas en educación

A partir de la exploración de la literatura de la práctica pedagógica reflexiva, se identificó tres tradiciones, a saber: a) como proceso transformador a partir de la articulación de teoría/práctica, b) como campo de investigación y c) como pedagogía hermenéutica y saber práctico.

a) La práctica pedagógica como proceso reflexivo y transformador sostiene que se investiga y reflexiona con el fin de transformar la práctica para responder a las necesidades sociales, concibiéndola como una herramienta al servicio de la comunidad, esto demanda compromiso y conocimiento de la realidad, pues, como lo enuncia Freire (2008) "de nada sirve el discurso competente si la acción pedagógica es impermeable al cambio" (p.

12). Este mismo autor afirma que, según lo concibe Elliot (1993), más allá de ver la práctica como espacio de aplicación de la teoría, debe entenderse que la reflexión sobre la práctica revela la teoría inherente a la misma y, a la vez, permite teorizar sobre ella.

Sobre las consideraciones anteriores, Vanegas y Fuentealba (2019), Esquea-Gamero (2017), Mora (2015) y Marín (2014) presentan la reflexión en la práctica pedagógica como el medio que permite pensar sobre valores, actitudes y emociones, a fin de superar los contenidos, mediante la articulación entre teoría, realidad y experiencia. El profesor que reflexiona reconoce sus errores, da confianza a los estudiantes, aporta no solo a la formación de sus estudiantes, sino, además, a la transformación social. Por eso, el desarrollo profesoral siempre será un asunto emergente, por las implicaciones de actualización que demandan los ámbitos educativos, sociales, culturales, éticos, pedagógicos y políticos, además por la influencia que el docente ejerce en la formación de los futuros profesionales.

b) En lo que respecta a la práctica pedagógica reflexiva como campo de investigación, y según lo concibe Elliot (2005), más allá de ver la práctica como espacio de aplicación de la teoría, debe entenderse que la reflexión sobre la práctica revela la teoría inherente a la misma y, a la vez, permite teorizar sobre ella. De ahí que, el profesorado puede investigar sus propuestas educativas y construir valiosas teorías sobre su práctica. Freire (2008) asevera que "no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza" (p. 14). Afirmación que demuestra que, desde hace varias décadas, el docente es asumido como un investigador. Asimismo, desde la perspectiva de Freire, se deduce que la investigación no es un elemento adicional a la práctica pedagógica, sino, por el contrario, es un atributo propio de la persona que enseña.

En la actualidad, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el Decreto 1330 de 2019, establecen que la labor investigativa que desarrollen los docentes ha de estar enfocada en la transformación social y a la construcción de país. En consecuencia, el docente está llamado a posicionarse como investigador y a fomentar el interés de los estudiantes para investigar la realidad. Así, la investigación se convierte en una estrategia fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Conde et al. (2018), Muñoz y Garay (2015), Acuña (2015) y Valverde (2011) reafirman que la práctica pedagógica es campo de investigación, por ser un proceso inherente al desempeño del docente; al asumirla como instrumento, la investigación sirve para interpretar el mundo, con miras a renovar y transformar los ambientes escolares, respondiendo a las necesidades de los estudiantes. Es así que, gracias a los procesos de investigación, el docente adquiere destrezas y habilidades para construir conocimiento, cambiar sus discursos, metodología y métodos en la interacción con los estudiantes. La idea que desarrollan los autores es que, la docencia, si es auténtica, se basa en la investigación; pero también toda investigación debe conducir a la docencia, en un proceso infinito de investigar-enseñar-aprender.

c) Con referencia a la configuración del campo de la pedagogía hermenéutica y del saber práctico, surgen, como lectura obligada, las reflexiones de Barragán (2015a, 2015b), en las que se enfatiza la práctica de los docentes desde un pensamiento crítico que emerge de la investigación y autoevaluación de la propia práctica. Acudiendo a pensadores como Gadamer, Heidegger y Aristóteles, Carr, Kemmis y Schön, se configura la pedagogía hermenéutica como un constructo emergente, gracias al cual la interacción dialógica entre teoría y práctica actúa en torno al desarrollo integral del estudiante. En su último

estudio enfatiza: “la concepción del *saber práctico*, entendido como sinónimo de sabiduría práctica, racionalidad práctica, razón práctica, filosofía práctica” (Barragán, 2015a, p. 22), aspectos que sin duda aportan a la comprensión de la práctica pedagógica del docente universitario desde la perspectiva de las capacidades humanas y la pedagogía franciscana.

También, resulta oportuno, mencionar a Herrera y Martínez (2018), quienes basados en los planteamientos de Gadamer (1997), Zuluaga (1999), Schön (1998), Carr (2000, 2006), y Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer y Bristol (2014), presentan cuatro principios sobre la pedagogía desde la perspectiva hermenéutica:

El saber propio de la pedagogía es ontológicamente práctico; los fines de la práctica pedagógica no pueden definirse con anterioridad ni por fuera de ella; las prácticas pedagógicas son interdependientes y, (...) la reflexión en la acción es una de las vías para construir conocimientos desde la práctica de forma sistemática. (p. 10)

La aplicación de estos principios favorecerá la restitución del maestro como constructor de conocimiento, a partir de su saber práctico. Asimismo, Burgos y Cifuentes (2015) y Bolívar (2019) reafirman que la pedagogía desde la hermenéutica es entendida como la capacidad que tiene el maestro para desarrollar formas de comprensión del mundo. El profesor puede comprender la propia práctica, si se acerca desde una actitud de humildad y criticidad a analizar las acciones que realiza en el aula.

Por otra parte, y después de hacer una revisión sobre la literatura existente acerca de la pedagogía franciscana, se puede clasificar los autores en dos grupos. En primer lugar, los que ahondan en temas relacionados con la historia del franciscanismo y con la apropiación de los principios franciscanos en las instituciones educativas, en este sentido, se menciona a Caicedo (2016), quien

expone varios insumos de análisis que aportan al reconocimiento del origen de la filosofía franciscana y presenta los principales exponentes del siglo XIII, también, Arroyave et al. (2016), quienes, a partir de las percepciones declaradas por los estudiantes y profesores sobre las vivencias y experiencias de la misión y visión de la Universidad de San Buenaventura en Medellín (Colombia), concluyen que aún no se asume la vivencia de la dimensión cristiana y franciscana como elemento identitario manifestado desde la acción pedagógica cotidiana. Además, publicaciones como las de la revista de la Asociación Franciscana de Colegios y Universidades AFCU³ (Kriss & Flynn, 2008) buscan perfilar la persona de san Francisco como educador, así, Gillespie, presenta un paralelo entre Francisco de Asís (1182-1226) y Vygotsky (1896-1934), como promotores del desarrollo humano. Vygotsky, desde el constructivismo, promovió una educación para ayudar a transformar o cambiar a la persona, y Francisco enseñó a sus hermanos a confiar en sus propias experiencias, asumir la responsabilidad de su propio crecimiento, estar siempre en proceso de transformación “conversión” y estar vigilantes de los propios actos, palabras y gestos.

En segundo lugar, los autores que desarrollan elementos de reflexión en torno a los componentes constitutivos de la identidad franciscana y los elementos filosóficos-epistemológicos que soportan la pedagogía franciscana como modelo educativo humanista defienden que este modelo es vigente y pertinente, porque asume la formación integral del ser humano, a partir de su complejidad y multidimensionalidad, entre ellos se encuentran los siguientes: Lotero (2019), Alzate (2018), Patiño (2015), Chávez (2012), Soto (2008) y Cardona (2008). Los autores presentan un camino hacia la pedagogía franciscana, inspirada en el Evangelio y en el ejemplo de vida de Francisco de Asís, quien se caracterizó por la reverencia a la persona, la fraternidad

³La revista está en inglés, para efectos de citación se toma la traducción realizada por el Lic. Anthony Komla Mawuli. Docente del departamento de idiomas de la Universidad Mariana.

universal y el respeto por lo diferente. De ahí que, el punto de partida de la llamada pedagogía franciscana es ser colaboradores en la obra de Dios, a favor del hoy, de los hermanos. Es interesante que Alzate (2018), siguiendo a Martha Nussbaum, presenta diez capacidades franciscanas que se deben desarrollar en la universidad: capacidad de escucharse a sí mismo y al otro, hablar respetuosamente, regular la voz para hacer reclamos justos y argumentados, expresar razonamientos, expresar la verdad con objetividad, manejar el silencio activo, interpretar con precisión textos verbales (conversaciones) y escritos, pensar antes de expresar, realizar las labores con responsabilidad profesional y solucionar las dificultades pacíficamente.

Con lo dicho anteriormente, se deduce que el docente franciscano debe estar convencido de la importancia que tiene una relación dialógica con el otro, los otros y lo otro, ha de descubrir el sentido de una vida compartida mediante la presencia, la relación, el encuentro, la acogida, la mirada. El docente franciscano se debe caracterizar por amar, respetar y admirar a sus semejantes, especialmente con quienes se relaciona diariamente (estudiantes, colegas, jefes, administrativos, directivos).

En la revisión de la literatura de las capacidades humanas, se encontró que es fundamental el aporte de Sen (1998), quien considera las capacidades humanas en las personas como la "habilidad para llevar el tipo de vida que consideran valiosa e incrementar sus posibilidades reales de elección" (p. 69). Continuando con esta idea, Jaimes et al. (2019), así como Silva y Mazuera (2019), afirman que la base de la formación en capacidades humanas está en la autonomía, el empoderamiento y la libertad que tienen la personas para agenciar sus vidas, organizarse y hacer uso de las oportunidades de existencia. Muestran, además, el enfoque de las capacidades como posibilidad para sedimentar una mirada humanista y alterna de la formación, otorgando un papel central a la persona y a sus libertades en busca de una mejor calidad de vida.

Con referencia a lo anterior, Salles (2016), a partir de la metafísica de Aristóteles, manifiesta que el ser humano es capaz de ejecutar una acción cuando existe una posibilidad. Sostiene que las capacidades no son innatas, se adquieren por aprendizaje o entrenamiento y se pueden perder debido a múltiples factores. Por su parte, Rivera (2016), retomando a Calzada y Addine (2007), argumenta que, "las capacidades pueden ser definidas como particularidades de la personalidad que resultan indispensables para la realización con éxito de una actividad" (p. 393). Asimismo, retomando a Petrovski (como se citó en Rivera, 2016), se considera que las capacidades son particularidades psicológicas de la persona, gracias a ellas se puede adquirir conocimientos, habilidades y hábitos; estas se tornan en incentivos para actuar.

Al respecto, Durán (2019) presenta el enfoque de las capacidades humanas, como alternativa para resignificar las prácticas escolares, asegura que es posible incorporar el enfoque de capacidades humanas en educación, lo que posibilita la creación de nuevas formas de interactuar con los estudiantes y de aportar a su crecimiento como personas. Por otro lado, Silva (2015) plantea que la capacidad es sustantivo de toda persona, por ella se está en condición de obrar; sin embargo, hay que ejercerlas y ejercitarlas, y para eso, se necesita autocomprenderse. En último lugar, Cristancho et al. (2014) presentan las habilidades humanas como facilitadoras del aprendizaje en las prácticas pedagógicas de docentes.

Así las cosas, la formación deviene como productora de un sentido social, humano y político en las personas. De ahí que, todo proceso de formación tiene como presupuesto relevante posibilitar e identificar las capacidades de las personas como base de un autoformarse, que las sitúa en un contexto social particular.

Práctica Pedagógica Reflexiva, Pedagogía Franciscana y Capacidades Humanas en el Microcurrículo

La perspectiva crítica social tiene su asimiento en la práctica pedagógica reflexiva, como una forma de analizar y reconstruir la propia práctica, a partir de la premisa de que todo es susceptible de mejora, desde una praxis que implica un diálogo entre conocimiento y acción, tendente a buscar una transformación. De acuerdo con Domingo (2013),

el concepto de praxis en sentido propio, según Aristóteles, se refiere a todas las actividades del hombre libre, el actuar responsable, independiente y guiado; significaba la formación del carácter dentro de la esfera de la acción humana y reservado a la prudencia práctica. (p. 35)

Así, se habla de la *poiesis*, el hacer, que puede entenderse como lo técnico, que aporta a la realización de productos, y la *praxis o phonesis*, que tiene valor en sí misma, es la acción bien hecha. "Aristóteles en su obra *Ética a Nicómaco* escribe: "La vida es básicamente *praxis*, no *poiesis*" (p. 35), a partir de aquí se entiende la práctica como acción y ésta a su vez implica reflexión para generar nuevo conocimiento.

La práctica pedagógica reflexiva como primera categoría implica experiencia y debería ser una actitud constante "En general, reflexionar es pensar, pero en educación, la reflexión conlleva a la connotación de hacer deliberaciones, elecciones, tomar decisiones sobre cursos alternativos de acción, y cosas así" (Barcena, 2005, pp. 106-107). El docente está llamado a reflexionar su práctica desde múltiples facetas para comprender la misión que realiza como educador, así, el ejercicio de reflexionar sobre su acción le permite adecuaciones y precisiones para actuar en un contexto determinado y convertir la práctica en un arte, a través del cual podrá sortear vicisitudes o situaciones adversas. Prieto (como se citó en Valverde, 2011), señala la existencia de cuatro grandes dimensiones para una enseñanza de calidad: "la planificación de

la enseñanza, la implicación de los alumnos en su aprendizaje, la interacción positiva en el aula, y la evaluación del aprendizaje y de la función docente (autoevaluación)" (p. 174). Por eso, se intervino la práctica pedagógica de los docentes, asumiendo al profesor como investigador de su propia acción, a partir de la intervención en el microcurrículo y la profundización de dos categorías explícitas: las capacidades humanas y la pedagogía franciscana.

En la segunda categoría, las capacidades humanas se asumieron como el conjunto de recursos profesionales y personales, y aptitudes que posee un individuo para desempeñarse o desenvolverse en un determinado contexto. El concepto fue introducido por Sen, en su conferencia denominada "¿Igualdad de qué?", refiriéndose a aquello que una persona es capaz de hacer como básico, "la habilidad de movimiento, de satisfacer ciertas necesidades alimentarias, de disponer de medios para vestirse y tener alojamiento, o la capacidad de participar en la vida social de la comunidad" (Sen, 1999 p. 367). Se puede decir que, capacidad o capacidades, para Sen, están estrechamente relacionadas con la libertad de la persona para decidir, pero también con las libertades políticas, ser libre para elegir, para asociarse, para hacer uso de los recursos que se posee.

Siguiendo con lo anterior, pero de manera más concreta, Nussbaum (2002) establece un "mínimo social básico" (p. 32) de diez capacidades, llamadas centrales porque son fundamentales en la consolidación de su teoría, estas se sustentan entre sí, cada una tiene importancia singular en el desarrollo de las personas, promueven un mínimo de "valores globales dirigidos a proteger la libertad de elección de las personas" (Rivera, 2017, p.112), sin discriminación alguna. La invitación es para que sean adquiridas, respetadas y aplicadas a todo ser humano.

Tabla 1

Capacidades Humanas

Vida	Ser capaces de vivir una vida humana de duración normal hasta su fin.
Salud corporal	Ser capaces de gozar de buena salud, incluyendo la salud reproductiva, estar adecuadamente alimentado y tener una vivienda adecuada.
Integridad corporal	Ser capaces de moverse libremente de un lugar a otro. Tener oportunidades para disfrutar.
Sentidos, imaginación y pensamiento	Ser capaces de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar. Ser capaces de hacer uso de la imaginación y el pensamiento. Ser capaces de buscar el sentido propio de la vida de forma individual. Ser capaces de disfrutar de experiencias placenteras y de evitar daños innecesarios.
Emociones	Ser capaces de tener vínculos afectivos. Poder desarrollarse emocionalmente.
Razón práctica	Ser capaces de formar un concepto del bien. Planificar la vida.
Afiliación	Ser capaces de vivir con otros. Comprometerse en diversas formas de interacción social; ser capaces de imaginar, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos y la situación del otro, tener compasión. Ser capaces de ser tratados como seres dignos, cuyo valor es idéntico al de los demás.
Otras especies	Ser capaces de interesarse por los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza.
Capacidad para jugar	Ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades de ocio.
Control sobre el entorno de cada uno	Ser capaces de participar eficazmente en las decisiones políticas. Ser capaces de poseer propiedades.

Fuente: Nussbaum (2012).

Por su parte, Melanie Walker busca adaptar conceptos y planteamientos de sus antecesores a aspectos específicos de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior. Retomando a Sen, Walker (2006) considera que la educación tiene una importancia intrínseca, porque ser educado es un beneficio valioso en sí mismo, por eso a la educación se la ubica como un bien absoluto que favorece las capacidades y la libertad humana. El aporte de Walker consiste en relacionar, entre otras, las ideas de capacidad, funcionamiento y agencia con el ámbito educativo.

Tabla 2

Capacidades en la Educación Superior

1.- Razón práctica: implica ser capaz de realizar elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexionadas. Implica también ser capaz de construir un proyecto de vida personal en un mundo cambiante y tener buen criterio para juzgar.

2.-Resiliencia: implica la habilidad para orientarse en el estudio, el trabajo y la vida. La habilidad para negociar el riesgo, para perseverar académicamente, para responder a las oportunidades educativas y adaptarse a las restricciones. Independencia. Tener aspiraciones y esperanzas de un futuro mejor.

3.-Conocimiento e imaginación: implica ser capaz de utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de otros y formarse juicios imparciales. Ser capaz de debatir asuntos complejos. Ser capaz de adquirir conocimiento por placer y para el desarrollo personal y profesional, para la acción política, cultural y social y la participación en el mundo. Implica tener conciencia de los debates éticos y los temas morales. Apertura de mente. Conocimiento para entender la ciencia, la tecnología y la política pública.

4.-Disposición para el aprendizaje: implica ser capaz de tener curiosidad y deseo por aprender. Tener confianza en la propia habilidad para aprender. Ser un investigador (inquirir) activo.

5.-Relaciones y redes sociales: ser capaz de participar en un grupo para aprender, trabajar con otros y resolver problemas y tareas. Ser capaz de trabajar con otros para formar buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo. Ser capaz de formar redes de amigos para el aprendizaje y el ocio. Confianza mutua.

6.-Respeto, dignidad y reconocimiento: ser capaz de tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razón de sexo, clase social, religión y raza. Ser capaz de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate. Ser capaz de actuar de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas. Tener competencias en comunicación intercultural. Tener voz para participar efectivamente en el aprendizaje; voz para hablar, para debatir y persuadir. Ser capaz de escuchar.

7.-Integridad emocional, emociones: no estar sujeto a la ansiedad o el miedo, porque disminuye el aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, toma de conciencia y el discernimiento.

8.-Integridad corporal: seguridad y libertad de todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno de la educación superior.

Fuente: Boni et al., 2010.

Ahora bien, la tercera Categoría Pedagogía Franciscana tiene su origen 800 años antes, tiempo en que Francisco de Asís optaba con radicalidad por el Evangelio; esa opción constituyó el inicio de tres órdenes franciscanas: los hermanos menores, las hermanas clarisas y la tercera orden, que incluye a los laicos, encargados de vivir el carisma y transmitir el legado del fundador. Sin duda alguna, estos movimientos han generado grandes transformaciones en la iglesia y en la sociedad, sobre todo, por el desapropio de los bienes materiales, la cercanía a los pobres, el vivir la fraternidad, la promoción humana, el respeto por el hermano y la solidaridad universal.

Las reflexiones de varios autores, desde su experiencia espiritual y humana, la praxis en instituciones franciscanas y una aproximación conceptual, aportan a la comprensión de la Pedagogía Franciscana en acciones concretas dentro del ámbito educativo, las cuales se resumen en los siguientes elementos:

Tabla 3

Elementos de la Pedagogía Franciscana

Aspecto	Conceptualización	Autores
El primado de la persona	Encima de las normas u obligaciones está el bienestar de la persona	
Respeto por la individualidad	Hace referencia a la libertad. Dejar la puerta abierta a la iniciativa y creatividad personal y a la inspiración de Dios en cada hermano	
Acoger a todos por igual	No hacer acepciones de personas por su procedencia, nivel social, formación escolar y manera de vivir. Dar un trato cortés y fraterno. Para San Francisco, ninguno es un ser anónimo, ni la creación ni los hermanos; todo habla. Todo y todos son interlocutores válidos e interesantes	
Motivar al cambio	Educación sin violencias, modificar la conducta a partir del estímulo. Implica una alta dosis de fe en las capacidades del otro	Merino (1982)
Enseñar con el ejemplo	Exige coherencia entre el decir y el hacer, las palabras y las obras	Zavalloni (1995)
Las relaciones fraternas	Se basa en la confianza y la familiaridad, respeto recíproco, amor mutuo, cariño y ternura, acudir al otro para suplir las propias necesidades	Soto (2008)
La libertad	Ausencia del espíritu coercitivo (obligación, imposición, etc.); el estilo franciscano promueve la libertad, la misericordia, la mansedumbre; prioriza al hermano y sus necesidades	Echeverry (2015) Loteró (2019)
La presencia La mirada	Valora la relación consigo mismo, con los propios pensamientos, sentimientos, deseos, sueños, decisiones, valores, convicciones y el cuerpo, como medio para relacionarse con los otros. Fijarse en cada uno de los hermanos, en el paisaje, en la naturaleza, en el mundo, nada pasa por desapercibido	
La autoridad como servicio	Esta concepción permite el encuentro y la relación con los otros como iguales. Estas relaciones están cargadas de respeto, de acogida y de solidaridad	
Lo cotidiano	Posibilita una vida, cargada de sentido y esperanza. Se relaciona con el optimismo para afrontar la existencia	

Fuente: Lotero (2019).

Articulación de las categorías en el microcurrículo

Los lineamientos de la formación en capacidades humanas, desde la pedagogía franciscana, son producto del análisis y de la reflexión de los integrantes de la comunidad de práctica y se articulan a las competencias del SER, incluidas en el microcurrículo. El microcurrículo es asumido como el instrumento que organiza el quehacer del docente con respecto a los contenidos, tiempos y alcances, además, permite llevar un registro ordenado de las acciones implementadas en el aula.

En la Universidad Mariana, siguiendo las tendencias de la educación superior y las políticas gubernamentales, desde el Modelo Pedagógico (2016), se opta por el enfoque de formación basada en competencias como "el parámetro conceptual para orientar la práctica pedagógica y didáctica de sus docentes y para los procesos de construcción de los currículos de los programas y micro currículos de los diferentes cursos" (Marroquín et al., 2016, p. 141). Las competencias se evalúan a través de los desempeños, el docente puede verificar si aprendió o no un estudiante a través de un desempeño, mediante el desarrollo de un ejercicio, de una exposición coherente o de acuerdo a la teoría (laboratorios). La competencia es concebida como "un saber hacer, un saber actuar frente a las exigencias de una situación nueva" (p.142) es decir implica saber usar y aplicar los aprendizajes en la solución de problemas, están relacionadas con el dominio que una persona puede ejercer sobre aspectos técnicos o específicos.

Por su parte, las capacidades, como se vienen desarrollando, se refieren a aquello que las personas pueden ser o hacer y las oportunidades reales (libertad) que tienen para elegir el tipo de vida que desean (Sen, 1999). Las capacidades se orientan a la persona como fin en sí mismo, desde libertades concretas: vida, salud física, integridad, sentidos, imaginación y pensamiento; emociones, razón práctica, afiliación, relación con otras especies, poder jugar y reír; control sobre el propio entorno (Nussbaum,

2012). También, como oportunidades y habilidades que pueden promoverse en la educación superior, razón práctica, resiliencia, conocimiento e imaginación; disposición al aprendizaje, relaciones y redes sociales; respeto dignidad y reconocimiento; integridad emocional e integridad corporal (Walker, 2006).

Es así, que las capacidades se relacionan estrechamente con la libertad que tiene una persona para llegar a realizar algo, son más sensibles que las competencias, buscan humanizar, desde una concepción personal, son el equipamiento con que se provee a alguien para desarrollar una actividad, demostrar desempeños, resultados de aprendizaje y lograr competencias para el mundo laboral, es decir, es hacer visible aquello que puede ser invisible. Las capacidades permiten, a la persona, al estudiante, a nosotros mismos, ser capaces de aprender, decidir, tomar decisiones frente a la vida y lo que se hace con ella, la salud y los medios para preservarla; tiene que ver con asumir a la persona de manera integral, porque el ser humano no es únicamente pensamiento, sino que es también afecto, es corporalidad y espíritu.

Las capacidades son más cercanas al ejercicio innato que tiene el ser humano de alcanzar un fin o de lograr una meta. Dentro de las posibilidades del contexto, la evaluación de las capacidades puede complejizarse debido a que hay factores que no están en las manos del sujeto, inclusive del mismo docente, para determinar el avance, los retrocesos o estancamiento en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes.

Las capacidades no pueden evidenciarse de forma directa en la actividad de los sujetos, ellas se revelan a través de las competencias que son expresión del dominio, por parte del sujeto, de los requerimientos novedosos en el desarrollo de algún tipo de actividad, lo que se reconoce como el nivel de desempeño (Suárez et al., 2007, p. 39);

Las capacidades se promueven a través de las competencias y son evidentes cuando se logren los perfiles de egreso.

Según lo expuesto, a manera de síntesis, se presentan 16 competencias del SER, que surgen de la articulación de los elementos constitutivos de la Pedagogía Franciscana y las capacidades humanas, así como los desempeños esperados por el estudiante, siendo esto una parte de la construcción realizada por los docentes integrantes de la comunidad de práctica.

Tabla 4

Competencias del SER

Competencias del SER	
Nombre	Desempeños esperados por el estudiante
1	<p>Primado de la persona y respeto, dignidad y reconocimiento</p> <p>Manifiesta actitudes maduras y equilibradas en las relaciones consigo mismo y con los demás.</p> <p>Pone en práctica los principios y valores humanos cristianos profesados por la Universidad Mariana en las interacciones a nivel personal y social.</p>
2	<p>Primado de la persona e integridad corporal</p> <p>Realiza actividades de recreación, demuestra hábitos saludables.</p> <p>Mantiene una buena salud física, participa y disfruta de las actividades programadas desde pastoral y bienestar.</p> <p>Utiliza adecuadamente los recursos físicos y económicos que posee, tendientes a la consecución de su formación profesional.</p>
3	<p>Primado de la persona y otras especies</p> <p>Acepta y comparte su historia personal.</p> <p>Coopera en actividades que promueven el cuidado de la creación y el respeto por la vida animal y vegetal.</p>
4	<p>Respeto y reconocimiento de la dignidad e individualidad de cada persona</p> <p>Manifiesta relaciones empáticas con sus compañeros y con quienes lo rodean.</p> <p>Plantea sus puntos de vista con criticidad, bajo el fundamento del respeto por el pensamiento del otro.</p>
5	<p>Respeto por la individualidad de cada persona, mejorar relaciones y el uso de las redes sociales</p> <p>Demuestra interés por sacar adelante proyectos colectivos.</p> <p>Genera y busca oportunidades a través de las redes para representar al programa y a la Universidad en eventos académicos.</p>
6	<p>El respeto por la individualidad de cada persona y disposición al aprendizaje.</p> <p>Se interesa por aprender y hace uso de lo aprendido en la solución de problemas de la vida cotidiana.</p> <p>Manifiesta una actitud de disponibilidad y apertura hacia el aprendizaje, bajo criterios de respeto, responsabilidad, y autonomía.</p>

7	Acoger a todos por igual y con respeto, dignidad y reconocimiento	Propone alternativas para la construcción de la paz en un contexto próximo. Se involucra en proyectos sociales que favorezcan a población vulnerable.
8	Evitar la sanción y el castigo, motivar al cambio y disposición al aprendizaje.	Manifiesta deseo por aprender, acepta el error como una oportunidad de aprendizaje. Evidencia actitudes de disponibilidad al aprendizaje y reconocimiento de sus debilidades y fortalezas.
9	Enseñar con la palabra y con el ejemplo, mejorar relaciones y el uso de redes sociales.	Cumple con sus compromisos. Promueve un ambiente confiable y armónico.
10	A u t o r i d a d como servicio y relaciones sociales.	Mantiene la cordura en ambientes contradictorios. Reconoce el error y acepta las sugerencias y recomendaciones de los docentes.
11	Las relaciones fraternas y el respeto, dignidad y reconocimiento.	Supera las dificultades con facilidad. Desarrolla sus habilidades artísticas. Lidera iniciativas en beneficio de los menos favorecidos.
12	La presencia y el respeto, dignidad y reconocimiento.	Toma decisiones a nivel personal y profesional, que favorecen su proyecto de vida. Practica buenas relaciones humanas basadas en la cercanía y amabilidad.
13	La presencia y la integridad emocional.	Cree en la capacidad de superación que tiene el ser humano para salir del error, no rotula ni estigmatiza a quien cometió una falta. Supera miedos y temores. Clarifica situaciones, asume las consecuencias de sus actuaciones.
14	Autoridad como servicio y respeto, dignidad y reconocimiento.	Usa palabras y frases de cortesía para pedir un favor y solicitar una ayuda, siendo agradecido por el bien otorgado. Se incorpora después de un fracaso, se esfuerza por rendir académicamente pese a situaciones adversas.
15	Lo cotidiano y la resiliencia educacional	Se esfuerza por cumplir con sus compromisos académicos. Se sostiene en sus ideales y lucha por culminar sus estudios profesionales. Es alegre, jovial, entusiasta y descubre lo positivo de cada situación.
16	Relacionalidad, relaciones y redes sociales	Demuestra actitudes de autoaceptación. Respeto a los demás.

Fuente: Tesis Doctoral

Conclusiones

Los docentes fueron protagonistas por el saber y la experiencia, compartido en un grupo interdisciplinar (19 disciplinas), denominado Comunidad de Práctica, en donde se profundizó la Pedagogía Franciscana y las capacidades humanas, tras la búsqueda de una solución que despertó el interés de todos, concerniente a la comprensión de la competencia del Ser en el microcurrículo.

La práctica pedagógica reflexiva es una forma de aprender de la propia práctica, generando nuevos aprendizajes a nivel personal y profesional; por lo tanto, el docente es la persona más idónea en el proceso de enseñanza-aprendizaje para incidir en el estudiante positivamente y prepararlo para resolver situaciones complejas, imprevisibles, cargadas de inmediatez.

Lo novedoso de la investigación fue que, una vez construidas colectivamente las competencias del SER, se aplicaron en el primer periodo de 2021, en un grupo y en un curso, por docente participante, obteniendo resultados satisfactorios.

Uno de los resultados más significativo de la experiencia desarrollada fue demostrar que el desarrollo de capacidades humanas se constituye en la impronta que le da sentido al propósito misional de la Universidad Mariana, configurándose en el valor agregado de la formación profesional.

La transformación en el campo educativo agencia a los actores involucrados mediante la intersubjetividad y el reconocimiento del otro, mediante relaciones horizontales que generan cercanía y compromiso, y que permea estructuras individuales y colectivas frente al saber, al hacer y, sobre todo, al ser.

Referencias

- Acuña, A. (2015). ¿formar en investigación? ¿enseñar a investigar? Una reflexión para el debate. En J. Arboleda (Ed.), *Innovaciones y Educación para la Paz- Simposio Internacional de Educación y Pedagogía* (pp. 155–161). Redipe.
- Alzate, N. (2018). La Paideia Franciscana como experiencia y aporte epistemológico a una pedagogía crítica emancipadora. *El Ágora USB*, 18(1), 211–223. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3451>
- Arroyave, D., Moreno, V. y Sánchez, L. (2016). Percepciones declaradas por los estudiantes y profesores sobre las vivencia/experiencias de la misión y visión de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. *El Ágora USB*, 16(1), 317-333. <https://doi.org/10.21500/16578031.2179>
- Barcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.
- Barragán, D. F. (2015a). *El saber práctico: phrónesis. Hermenéutica del quehacer del profesor*. Unisalle.
- Barragán, D. (2015b). Las Comunidades de Práctica (cp): hacia una reconfiguración hermenéutica. *Franciscanum*, 57(163), 155-176. <https://doi.org/10.21500/01201468.699>
- Boni, A., Lozano, J. y Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades : una propuesta para el debate. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 123–131.

- Burgos, D. y Cifuentes, J. (2015). La práctica pedagógica investigativa: Entre saberes, querer y poderes. *Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 118-127.
- Caicedo, J. (2016). Presencia Franciscana en las Universidades durante los Siglos XIII y XIV. *Agora U.S.B.*, 16(2), 539-620. <https://doi.org/10.21500/16578031.2455>
- Cardona, M. (2008). El docente de hoy en la Universidad Franciscana. *El Ágora USB*, 8(2), 241-474. <https://doi.org/https://doi.org/10.21500/16578031.1539>
- Chávez, L. (2012). *La pedagogía franciscana como modelo educativo* [tesis doctoral, Colegio de Estudios de Postgrado del Bajío A. C.]. Archivo digital.
- Cristacho, M., Garavito, C. y Rojas, D. (2014). *Prácticas humanas de los docentes como facilitadoras del aprendizaje*. San Buenaventura.
- Decreto 1330 de 2019. (2019, 25 de julio). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Díaz, A. y Inclán, C. (2000). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Domingo, Á. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Durán, Y. (2019). *Resignificación de prácticas escolares que favorecen la creación de capacidades humanas en las comunidades escolares de frontera : una apuesta por la innovación social educativa* [tesis doctoral, Universidad de la Salle]. Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/26/
- Echeverry, J. (2015). *Camino hacia una pedagogía franciscana* (U. S. Buenaventura (ed.)).
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (P. Manzano, Trad.; 4.ª ed.). Morata
- Esquea-Gamero, O. (2017). Sentidos de la práctica pedagógica en la formación docente. Caso Facultad de Educación - Universidad del Atlántico. *Praxis*, 13(2), 171. <https://doi.org/10.21676/23897856.2359>
- Freire, P. (2008a). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Herrera, J. y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, 49. 9-26. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167>
- Jaimes-Márquez, M., Galvis-Velandia, L. y Cauca-García, S. (2019). Mujeres sobrevivientes del conflicto armado y reconstrucción del tejido social: una mirada desde el enfoque de las capacidades humanas. *Revista Perspectivas*, 4(1), 32-38. <https://doi.org/10.22463/25909215.1753>
- Kriss, S. & Flynn, T. (2008). A Franciscan Perspective. En P. Valley Press, Inc., Bala Cynwyd (Ed.), *Association of Franciscan Colleges and Universities (AFCU)* (Vol. 5, Número 1).

- Lotero, F. (2019). *Contribución de la propuesta pedagógica franciscana, a partir de sus principios antropológicos, a la relacionalidad en la cotidianidad de los estudiantes de la Universidad de San Buenaventura*. San Buenaventura.
- Marroquín, M., Trejo, H., Guerrero, L. y Valverde, O. (2016). *Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana*. Unimar.
- Marín, M. (2014). El desarrollo de los profesores: un asunto por abordar en el centro educativo. *Sophia*, 10(1), 123-137.
- Merino, A. (1982). *Imagen de archivo Humanismo franciscano: Franciscanismo y mundo actual*. Cristiandad.
- Mora, A. (2015). *Concepciones sobre las mejores prácticas pedagógicas del profesorado universitario del trabajo social: Estudio de casos de profesores reconocidos profesionalmente en Colombia* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de la Plata]. UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/55448>
- Muñoz, M. y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 389-399. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000200023>
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. La Llave.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Herder Editorial.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades: propuestas para el desarrollo humano*. Paidós.
- Patiño, W. (2015). La propuesta de Francisco de Asís, como alternativa de vida ante la crisis de sentido del hoy. *Ágora USB*, 15(2), 559-571.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Rivera, J. (2017). Crear Capacidades: propuestas para el desarrollo humano. *Mundos Plurales - Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 4(1), 111-113. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.1.2017.3053>
- Rivera, N. (2016). Las capacidades humanas desde la perspectiva personológica del profesional competente. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(4), 390-398.
- Salles, R. (2016). Capacidad y modalidad. Una discusión de Aristóteles, Metafísica. *Nova Tellvs*, 34(1), 55-70. <https://doi.org/10.19130/iifl.nt.2016.33.2.708>
- Sen, A. (1998). Capital humano y Capacidad Humana. *Cuadernos de economía*. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/11496/20791>
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Planeta.
- Silva, W. y Mazuera, J. (2019). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), e17. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e17.1981>

- Silva, W. (2015). *Formación y desarrollo de las capacidades. Perspectivas para una formación humanista desde el yo puedo fenomenológico y la teoría de Martha C. Nussbaum* [tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/79>
- Soto, B. (2008). Hacia una pedagogía franciscana. *El Ágora USB*, 8(2), 459-468. <https://doi.org/10.21500/16578031.1540>
- Suárez, C., Dusú, R. y Sánchez, M. (2007). Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación del profesional. *Acción Pedagógica*, 16(1), 30-39.
- Valenzuela, L. (2019). Capacidades humanas, democracia y Estado de bienestar habilitante: revitalización de la socialdemocracia en América Latina. *Polis Revista Latinoamericana*, 18(52), 154-168. <https://doi.org/10.32735/s0718-6568/2019-n52-1373>
- Valverde, O. (2011). *Las creencias de autosuficiencia en la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Contables, Económicas y Administrativas* [tesis doctoral, Universitar de València]. TDX. <https://www.tdx.cat/handle/10803/78870?show=full>
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Zavalloni, R. (1995). *Pedagogia francescana: Sviluppi e prospettive*. Porziuncola.