

La universidad como ámbito para la promoción del desarrollo humano

Koldo Unceta. Instituto Hegoa (UPV/EHU)

VI Congreso "Universidad y Cooperación". Valencia, 25 abril 2013

Introducción.-

Antes de dar comienzo a mi intervención quiero agradecer a la organización, y muy especialmente a Sandra Boni la oportunidad de tomar la palabra en este Congreso de Universidad y Cooperación.

El tema que voy a tratar hoy aquí es el del papel que puede jugar la universidad en la promoción del Desarrollo Humano y, para ello, me fijaré más concretamente en algunas tendencias recientes de las políticas que están marcando la orientación de la universidad. Lo que trataré de hacer es analizar en qué medida esas políticas mismas constituyen una limitación, un obstáculo, para que la institución universitaria pueda desplegar todo su potencial en la promoción del desarrollo humano.

Como son muchos los temas que afectan a las políticas universitarias en la actualidad me centraré específicamente en un aspecto muy concreto de las mismas que, en mi opinión, puede ser bastante ilustrativo a la hora de valorar el papel de la universidad en la promoción del Desarrollo Humano. Me refiero al tema del currículo basado en competencias, que en mi exposición plantearé como contrapuesto –al menos en parte– a la idea de expansión de capacidades que como sabéis es el fundamento del enfoque del Desarrollo Humano.

Nos encontramos actualmente en una auténtica encrucijada para el futuro de la universidad. El descontento entre docentes e investigadores es cada vez mayor, mientras observamos con impotencia la deriva que está llevando la universidad y el abandono paulatino de sus señas de identidad más genuinas; mientras observamos con tristeza su conversión en una fábrica de profesionales destinados al mercado laboral y la creciente obsesión por la mercantilización del conocimiento.

Antes de comenzar me gustaría que nos trasladáramos en el tiempo hasta hace 150 años, y que viajáramos hasta Escocia, a la universidad de St. Andrews. St. Andrews es una pequeña ciudad conocida en el mundo por ser una de las cunas del golf, pero aparte de eso tiene una universidad muy antigua, fundada en 1410 (hace 700 años) y que es una de las más prestigiosas del Reino Unido. Buen bien, en esta universidad fue elegido Rector en 1867 John Stuart Mill y en su discurso de toma de posesión planteó algunas cuestiones que, vistas desde hoy, resultan premonitorias. Decía Stuart Mill: *"La universidad debe enseñar a las personas a poner en duda las cosas; no aceptar doctrinas, propias o ajenas, sin el riguroso escrutinio de la crítica negativa, sin dejar pasar inadvertidas falacias, incoherencias o confusiones; sobre todo, insistir en tener claro el significado de una palabra antes de usarla y el significado de una proposición*

antes de afirmarla (...) El objetivo de la universidad no es enseñar el conocimiento requerido para que los estudiantes puedan ganarse el sustento de una manera particular (...). Su objetivo no es formar abogados ó médicos ó ingenieros hábiles, sino seres humanos capaces y sensatos (...) Los estudiantes son seres humanos antes de ser abogados, médicos, comerciantes o industriales; y sí se les forma como seres humanos capaces y sensatos, serán por sí mismos médicos y abogados capaces y sensatos”.

Como veis, algunas de las preocupaciones que hoy sobrevuelan en torno al futuro de la institución universitaria, estaban ya presentes, aunque de distinta manera y por otros motivos, hace 150 años.

Hecha esta breve introducción, pasaré a presentar mi análisis, el cual seguirá el siguiente esquema: En primer lugar me referiré a la relación entre el Desarrollo Humano, el enfoque de capacidades y la promoción del conocimiento. En segundo término plantearé la controversia entre la noción de Capital Humano y el enfoque de las Capacidades Humanas. Posteriormente, haré un breve apunte sobre la globalización, la mercantilización del conocimiento y su relación con el capital humano. En cuarto lugar me referiré al enfoque de capacidades y el papel de la universidad. Luego abordaré ya la nueva orientación de las políticas universitarias en ese contexto de mercantilización del conocimiento. Y finalmente plantearé específicamente el conflicto entre el currículo basado en competencias y el enfoque de las capacidades.

1.- El Desarrollo Humano, el enfoque de capacidades y la promoción del conocimiento

Como es sabido, el análisis del papel del conocimiento en la promoción del Desarrollo Humano se encuentra indisolublemente unido a la cuestión de las capacidades. Se trata de una noción promovida y divulgada por el PNUD desde 1989 y que descansa en los trabajos de Amartya Sen –y otros autores como Marta Nussbaum – acerca de la cuestión de las capacidades. Desde esta perspectiva, el Desarrollo Humano sería un proceso de ampliación de capacidades, cuestión que está en la base de las oportunidades de la gente.

Es importante recordar que la cuestión de las capacidades se encuentra estrechamente vinculada al tema de las libertades. De hecho, podemos decir que en el enfoque del Desarrollo Humano, la libertad es la expresión de la capacidad, y la capacidad es la expresión de la libertad. De acuerdo con este enfoque, no puede hablarse realmente de libertad si no hay capacidad para ejercerla (uno puede tener reconocida la libertad de estudiar, pero no puede ejercerla si no sabe leer). Y tampoco puede hablarse de capacidad si no hay libertad para ponerla en práctica (uno puede saber leer pero estar prohibida la difusión o el acceso a determinados libros). La capacidad/libertad constituye por lo tanto la base del Desarrollo Humano.

Ahora bien ¿qué papel juega en todo ello la educación y más en concreto la universidad? Nos fijaremos en primer lugar en la consideración teórica de este asunto en los trabajos de Sen y Nussbaum.

Es importante subrayar que, para Sen, la educación tiene un valor en sí mismo, con independencia del efecto que además pueda tener sobre el crecimiento económico. Se trata de un valor que se encuentra asociado precisamente a la libertad y la seguridad que la educación otorga a los individuos.

Si tomamos en cuenta el enfoque adoptado por Marta Nussbaum, las capacidades están relacionadas con la educación y el sistema educativo de dos formas distintas. Por un lado desde la consideración de lo que ella llama *capacidades internas* de las personas, esto es, las que cada uno/a desarrolla. En el ámbito de la educación y del conocimiento, estas capacidades internas tienen que ver con algunas de las contenidas en la lista de capacidades centrales propuesta por la propia Nussbaum: tienen que ver con la *capacidad de pensamiento*, con la *razón práctica*, o con el *control del propio entorno*, entre otras. De hecho, para Nussbaum, *“la educación es la clave de todas las capacidades humanas”*.

Pero, a la vez, tienen que ver con lo que ella llama *capacidades combinadas* que son la suma de las mencionadas capacidades internas y aquellas otras que dependen del entorno político, social y económico. Porque, como la propia Nussbaum señala, una sociedad podría estar generando adecuadamente las capacidades internas de la ciudadanía, al tiempo que por otras vías corta los caminos de acceso a la gente para poder funcionar de acuerdo con dichas capacidades. En esta línea, el sistema educativo constituiría una parte esencial de ese entorno favorable al desarrollo de las capacidades internas.

Otra perspectiva interesante es la que nos ofrecen los propios indicadores de Desarrollo Humano contruidos por el PNUD para tratar de evaluar la expansión de oportunidades. Desde este punto de vista, el de los IDH, podemos apreciar que los conocimientos tienen un doble papel en el espacio evaluativo del desarrollo humano: Por un lado, constituyen uno de los tres pilares en los que se hace descansar el IDH, además de la salud y de los medios para ganarse la vida. Se considera que la educación constituye una de las fuentes principales de capacidad, que permite en mejor medida que la gente pueda vivir la vida que desea. Y, por otra parte, es también un factor que influye decisivamente en los otros dos componentes del índice: tener más conocimientos incrementa las posibilidades de ganarse la vida y tener una vida digna; y, por otra parte, tener más conocimientos favorece también el desarrollo de una vida más saludable, y puede evitar aquellas prácticas que aumentan los riesgos para la salud.

En este orden de cosas, es preciso recordar lo que, según la UNESCO, diferencia al enfoque de capacidades en la evaluación de las políticas educativas, la cual no se basa tanto en su impacto en los ingresos, como en valorar si la educación amplía o no las libertades educativas. Esta misma perspectiva es la que se aborda en esta ponencia. Ello me lleva directamente al siguiente punto de mi intervención, que tiene que ver con la relación entre el concepto de capital humano y el de capacidades humanas.

2.- Capacidades humanas vs. Capital Humano

¿Hablamos de lo mismo cuando nos referimos a capital humano y a capacidades humanas? ¿Hay diferencias entre ambos conceptos? ¿Son nociones complementarias o más bien contradictorias?

Empezaré por trazar un breve apunte sobre la noción de Capital Humano. Como es sabido las teorías del Capital Humano surgieron en los años 60, siendo Theodore Schultz y Gary Becker -ambos premios Nobel de Economía- sus más destacados protagonistas en esa década. Desde dicha perspectiva comenzó a equipararse la cualificación de las personas con otras formas capital, como puede ser el capital físico o el capital financiero. Se trataba pues de invertir en algo (en este caso conocimiento) para lograr un output.

Para Schultz, mediante el desarrollo de algunas habilidades de las personas y el impulso de conocimientos útiles, la educación lograba incrementar el capital humano y, como consecuencia, aumentaba la productividad, lo que conllevaba a un aumento del crecimiento económico. A partir de estas consideraciones, el gasto en educación comenzaría a ser tratado como una inversión orientada a incrementar la capacidad del trabajo para producir bienes.

Para Becker, el capital humano representaba de algún modo el stock inmaterial que posee cada persona. Se trataba de una inversión en algo intangible pero acumulable y utilizable en el futuro y, por la propia definición, la valoración solo se podría realizar a través del salario que se consiga. Es decir que se establecía una relación entre inversión en capital humano y salario obtenido, lo que convertía a este último en la mejor referencia para medir el capital humano. ¿Cuánto vale? Aquello que se está dispuesto a pagar por él. Se afirmaba por lo tanto el valor de cambio del conocimiento, alejándolo de su valor de uso, más en línea con la idea del Desarrollo Humano..

De todos modos, y contra lo que pudiera parecer, no siempre ha habido acuerdo entre los economistas sobre la noción de capital humano. Resulta llamativo por ejemplo que Alfred Marshall, considerado el padre de la economía neoclásica, se oponía a la utilización del término capital humano por entender que no es lo mismo invertir en capital físico que invertir en las personas. Marshall decía que el trabajador vende su trabajo, pero retiene para sí la propiedad de sus facultades, lo que de alguna forma venía a relacionar -sin decirlo expresamente- el papel de la educación con la libertad de los individuos.

¿Cuáles son las diferencias o las complementariedades que existen entre este concepto de Capital Humano y la noción de Capacidades?

En palabras de Sen *“la literatura sobre el capital humano tiende a centrar la atención en la agencia de los seres humanos para aumentar las posibilidades de producción. La perspectiva de la capacidad humana central la atención, por el contrario, en la capacidad –libertad fundamental- de los seres humanos para vivir la vida que tienen razones para valorar y aumentar las opciones reales entre las que pueden elegir”*.

¿Qué relación cabe establecer entre ambas perspectivas? Según Sen el capital humano suele definirse por su valor indirecto, por su aportación indirecta a las personas, en la medida en que sus cualidades pueden emplearse como “capital” en la producción. Visto así, la noción de capital humano –más limitada- puede encajar en la perspectiva más amplia de las capacidades humanas. Pero en todo caso, como señala Sen, los beneficios de la educación son muy superiores a su papel como capital humano en la producción de bienes.

Además, razonando por vía negativa, Sen subraya que existe una diferencia valorativa crucial entre la perspectiva del capital humano y la perspectiva de las capacidades humanas. Se trata de una distinción que afecta a los medios y los fines. En ese sentido, Sen enfatiza que, aun reconociendo el papel que las cualidades humanas y la formación de las personas pueden tener para el crecimiento económico, ello no nos dice nada sobre el fin que se persigue con dicho crecimiento económico. En el mejor de los casos –dice Sen- el crecimiento económico sería un medio para el bienestar humano, pero nunca un fin en sí mismo. En cambio, el énfasis en la expansión de las capacidades humanas va más allá, y plantea la posibilidad de que las personas puedan llevar la vida que les merezca la pena.

En definitiva podemos concluir señalando que, mientras la perspectiva del capital humano considera a las personas como un medio, el enfoque de capacidades considera a las personas como fines en sí mismos.

3.- Capital humano, globalización y mercantilización del conocimiento

Una vez establecida la diferencia básica entre la perspectiva del capital humano y el enfoque de capacidades, abordaré la cuestión de la mercantilización del conocimiento como característica fundamental de la sociedad actual.

Comenzaré señalando que la apuesta por la mercantilización del conocimiento es inseparable de la idea de capital humano que acabamos de comentar. En la medida en que el conocimiento es tratado principalmente como un imput, y es paulatinamente despojado de sus características como bien que puede generar capacidades humanas e incrementar la libertad de los individuos, su consideración como mercancía pasa a tener un papel fundamental.

De una manera simplificada podríamos decir que la perspectiva del capital humano contempla sobre todo el valor de cambio del conocimiento, mientras que la perspectiva de las capacidades enfatizaría su valor de uso. En la actualidad, el conocimiento académico tiene valor de uso y valor de cambio. Posee valor de uso cuando tiene interés por sí mismo, cuando genera motivación por su propio contenido, cuando responde a las necesidades cognitivas y vitales del que aprende, cuando ayuda a las personas a ampliar sus perspectivas, cuando incrementa la libertad de los individuos. Pero tiene asimismo valor de cambio en la medida en que dicho conocimiento puede adquirir valor en el mercado y ser intercambiado por otros bienes.

A lo largo de las últimas décadas, se han dado dos fenómenos de gran importancia que han incidido en este debate y en la creciente consideración del conocimiento como mercancía. Por un lado el nuevo marco de competencia, derivado del proceso de globalización, en el que se dibuja un nuevo contexto para el análisis de las ventajas comparativas de unos y otros territorios que ya no son estáticas, sino dinámicas, ventajas que pueden promoverse o adquirirse, de acuerdo con las nuevas teorías del comercio internacional. Y por otra parte, la importancia fundamental adquirida por el conocimiento, ya no sólo como factor de productividad, sino también y muy especialmente como elemento central de esas nuevas ventajas competitivas de los distintos territorios, en línea con lo explicado desde los nuevos enfoques sobre el crecimiento. Como viene a subrayar Porter, el conocimiento se ha convertido en una ventaja competitiva decisiva para cualquier territorio

En estas nuevas condiciones, el conocimiento ha visto incrementado -más que en ningún momento histórico anterior- su papel central en el proceso económico, así como su carácter de mercancía en la economía global. Como señala Castells, en la economía globalizada, se unen las dos cuestiones: la productividad y la competitividad de las empresas y los territorios, ya que tanto una como otra dependen de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia el conocimiento.

Las consecuencias de todo ello sobre el sistema educativo no dejan lugar a dudas. Como señala el Banco Mundial *“Las economías basadas en el conocimiento exigen una fuerza laboral con habilidades superiores”*. Es decir, en la medida en que se afirma el valor de cambio del conocimiento y su papel en la productividad y en la competitividad, se incrementa la necesidad de sistemas educativos orientados al logro de esos fines, lo que va en detrimento de su papel en la promoción general del conocimiento como bien público.

Ahora bien, ¿Cómo se concreta este debate en el ámbito universitario? Para responder a esta pregunta conviene que contemplemos por un lado cual puede ser el papel de la universidad desde la perspectiva de las capacidades, y que analicemos luego como se está viendo afectada la institución universitaria por las tendencias de las últimas décadas relativas al papel del conocimiento y la mercantilización del mismo

4.- El enfoque de capacidades y el papel de la universidad

Comenzaremos por plantear un marco de referencia básico para la consideración del enfoque de capacidades dentro de la universidad. A mi modo de ver, y siguiendo un poco la línea de Nussbaum, podemos distinguir dos asuntos a este respecto:

En primer lugar estaría la función de la universidad de cara al desarrollo de las *capacidades internas* y el papel que el conocimiento académico juega en la ampliación de las oportunidades de la gente. Desde esta perspectiva, es necesario recordar las dos vertientes ya comentadas sobre este asunto: a) por un lado, la capacidad que los conocimientos adquiridos en la universidad pueden otorgar a las personas para ser más productivas, realizar mejor su trabajo, y tener medios de vida; y b) por otro lado,

la capacidad que los conocimientos adquiridos proporcionan para vivir con plenitud en cualquier otro ámbito de la existencia más allá del campo laboral.

El enfoque de las capacidades se centra en el segundo de ambos aspectos ya que enfatiza la capacidad como libertad, como oportunidad de elección en los distintos ámbitos de la vida. Si, por el contrario, nos quedáramos con el primer aspecto, la noción de capacidad se reduciría a la posibilidad de ganar más fácilmente el sustento lo que, evidentemente, puede ser una fuente de libertad pero no la única.

En segundo término estaría la función de la universidad como generadora de un entorno favorable al incremento de las *capacidades combinadas*. Desde este segundo punto de vista, la universidad tiene una responsabilidad social e institucional a la hora de fomentar las condiciones para impulsar las oportunidades y permitir distintos tipos de funcionamientos. Por poner un ejemplo, una universidad que pone en primer plano la mercantilización del conocimiento está restringiendo claramente las oportunidades de la gente de desarrollar sus capacidades internas, limitando los espacios de libertad, y orientando la docencia y la investigación en la dirección marcada por el mercado, que puede no coincidir con las aspiraciones de la gente.

En consecuencia, podríamos decir que la universidad tiene una doble función en la promoción del desarrollo humano: por un lado impulsar y desarrollar las capacidades internas de la gente mediante la adquisición de conocimientos; y al mismo tiempo favorecer un entorno social en el que dichos conocimientos puedan florecer y transformarse en oportunidades personales y colectivas.

Este segundo aspecto nos conduce directamente al tema de la responsabilidad social de la universidad y su papel en los procesos de desarrollo. Existen muchos trabajos que han subrayado diferentes aspectos sobre el rol de la universidad en la sociedad. De entre todos ellos, señalaré algunos elementos centrales mencionados en unos u otros de esos trabajos:

- La universidad como espacio orientado a la investigación, a la creación y transmisión de saberes.
- La universidad como institución orientada a la formación integral de las personas, tanto en el ámbito profesional como más general.
- La universidad como espacio para la crítica y el debate, para el contraste de ideas, para la asunción de la diversidad
- La universidad como institución comprometida con su entorno, con los problemas de la sociedad en la que vive
- La universidad como ámbito para la defensa de valores universales, como espacio para la educación en la ciudadanía global o cosmopolita en el que toman cuerpo asunto tales como la defensa de la Paz y los DD. HH, la Sostenibilidad o la Cooperación al Desarrollo

Todos estos aspectos han estado presentes, de una u otra manera en las preocupaciones de los universitarios y las universitarias a lo largo de décadas, o de siglos. En cualquier caso, no se trata en modo alguno de idealizar la universidad. Todos

conocemos sus contradicciones y limitaciones a lo largo de la historia. Todos sabemos que la universidad ha sido durante siglos una institución reservada a las élites sociales. Ha sido también muchas veces una institución que se ha plegado a las exigencias del poder. Y, en no pocas ocasiones, la universidad ha vivido de espaldas a su realidad más cercana. Sin embargo, no es menos cierto que las características mencionadas han formado parte consustancial de los valores y las esperanzas depositadas en la universidad y que, en momentos muy difíciles de la historia, la universidad ha sido el refugio del saber, de la crítica, del compromiso social, o de la defensa de valores universales. Y, por otra parte, esos aspectos conforman de alguna manera el entorno social al que nos referíamos antes al hablar de las capacidades combinadas.

Ahora bien ¿hasta qué punto ese papel de la universidad sigue estando presente en la actualidad? ¿En qué medida dichos elementos siguen siendo referentes básicos del funcionamiento de la universidad? ¿Hasta qué punto han cambiado las cosas? ¿Es compatible la orientación actual de la universidad con las características antes señaladas? Y finalmente ¿Qué relación tiene todo ello con la contribución de la universidad al Desarrollo Humano?

5.- La mercantilización del conocimiento y el nuevo papel atribuido a la universidad.

Llegados a este punto, es preciso señalar que, pese a los temas comentados en el apartado anterior, lo cierto es que las nuevas condiciones de mercantilización del conocimiento han impactado con mucha fuerza en la consideración del papel de la universidad, y han condicionado las reformas del sistema universitario llevadas a cabo a lo largo de los últimos años.

Como ya se ha comentado, en sus mejores momentos la universidad constituyó un espacio para el pensamiento libre y para la aceptación de la diversidad de ideas, más allá de los estrechos márgenes impuestos muchas veces por los límites de las distintas disciplinas. Sin embargo, en los últimos 30 años, el valor del conocimiento en sí mismo ha ido dejando paso al precio del conocimiento en el mercado. En la actualidad, lo que se nos plantea es que la economía del conocimiento -intensiva en saberes especializados- esa nueva economía, digo, necesita de otro tipo de universidad, lo que algunos autores, como Carlos Sevilla, han denominado la *“universidad empresa”* o *“corporate university”*. La universidad se transforma en una fábrica de conocimiento, en un gran medio de producción utilizado por muchas grandes corporaciones para generar riqueza. Como señala Sevilla, el sistema de universidades empresa se basa en la aplicación de una financiación competitiva, gobernanza corporativa y transferencia de los resultados de la investigación a las empresas.

Este nuevo papel de la universidad encaja plenamente con lo que las principales instituciones económicas reclaman al respecto. Es el caso de la OCDE cuando señala que *“las instituciones de educación superior deben hacer algo más que solamente formar e investigar [...] han de comprometerse con otras en sus regiones, ofrecer*

oportunidades para un aprendizaje a lo largo de la vida y contribuir al desarrollo de puestos de trabajo intensivos en conocimiento”.

Por su parte la Unión Europea se refiere a la Universidad como el *“elemento central del impulso europeo para crear una sociedad y una economía basada en el conocimiento que pueda mejorar la competitividad”*. Es decir que la política universitaria y las reformas emprendidas en la universidad se encuentran estrechamente vinculadas a las directrices de política económica dominantes en la actualidad.

Esta nueva orientación de la universidad ha tenido numerosas consecuencias y se expresa de formas muy diversas. Como se ha escrito mucho sobre todo esto me limitaré aquí a señalar algunas de esas consecuencias:

- En primer lugar, la asimilación de la universidad a una empresa y la conversión del conocimiento en una mercancía. Ello ha generado un creciente vínculo entre la financiación de la investigación y el valor comercial de los resultados obtenibles, con sus efectos perversos sobre la teórica libertad de investigar sobre unos u otros temas.
- En segundo término, la asunción de modelos de gestión y medición de la calidad estandarizados, que provienen del mundo de la industria y que poco tienen que ver con el examen de lo que la universidad está realmente aportando a la sociedad. Ello se ha traducido en la adopción de sistemas de acreditación y estándares de calidad en línea con lo que Heras ha denominado la *ficción organizacional* y el *simulacro*.
- En tercer lugar, la utilización de rankings de universidades como criterio para medir la calidad de las mismas, rankings basados en parámetros establecidos de manera exógena, desde fuera, y alejados casi siempre de las preocupaciones reales de la propia comunidad universitaria. Unos parámetros que determinan la posición de cada universidad en el *“mercado”* de los conocimientos y acaban condicionando la labor docente e investigadora.
- Y finalmente señalaré la adopción del curriculum basado en competencias como principal expresión del tipo de formación que debe brindar la universidad en el mundo actual.

Todos ellos son asuntos del máximo interés, que merecen toda nuestra atención. Sin embargo, para continuar la línea argumental mantenida hasta ahora, me quedaré con la última de las cuestiones mencionadas: el tema de las competencias como elemento sustancial del diseño de los curriculums y como pieza clave de las políticas universitarias en la actualidad. Lo que pretendo hacer es contrastar la noción de competencias con la de capacidades -la cual ya hemos analizado- para, desde esa perspectiva, valorar las consecuencias que, en términos de promoción del Desarrollo Humano, puede representar la deriva adoptada por la universidad a lo largo de las últimas décadas.

6. El curriculum basado en competencias y la cuestión de las capacidades.

Comenzaré el tratamiento de este tema subrayando que existe un amplísimo número de enfoques y matices a la hora de abordar la cuestión de las competencias. Términos como habilidades, destrezas, atributos, aptitudes, e incluso el propio término *capacidades* han sido utilizados muchas veces como sinónimos en la literatura referida a este asunto. Lo cierto es que se trata de una noción compleja en su interpretación y aplicación. Es de alguna manera un término polisémico, que tiene diversos significados y posibilita distintas interpretaciones.

Algunas aproximaciones a la noción de competencias son bastante amplias y podrían hacer pensar que se trata de un concepto de gran interés, que va mucho más allá de lo que constituirían habilidades profesionales.

Por ejemplo, el documento del MEC de 2006 sobre “Criterios para la elaboración de Títulos Universitarios” señala: *“Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado”*.

Por otra parte, algunas aproximaciones al debate sobre el tema de las *competencias* sugieren la existencia de dos tipos entre las mismas: Las de carácter Transversal; y las de carácter Específico. Y entre las primeras se situarían temas como la capacidad crítica y autocrítica; el reconocimiento y el respeto a la diversidad y la multiculturalidad; o el compromiso ético, todo lo cual nos remitiría también a un marco interpretativo muy amplio que suena bien desde la perspectiva del Desarrollo Humano y el enfoque de Capacidades.

Por lo tanto, en una primera aproximación, y desde una visión general, cabría pensar que no hay tanta diferencia entre hablar de *competencias* y hablar de *capacidades*, por lo que podría parecer excesivo o exagerado plantear el conflicto entre ambos conceptos como base para un análisis como el que se pretende realizar aquí. Trataré sin embargo de mostrar que esto no es así, y que la aparente similitud de términos como *competencias* y *capacidades* queda restringida al ámbito del diccionario, o al campo de las grandes declaraciones. La realidad es que, en cuanto nos adentramos en las directrices sobre las competencias en el ámbito universitario, en seguida nos damos de bruces con el mundo laboral como el único en el que cobran significado dichas competencias.

La realidad que acaba imponiéndose es la que se plantea desde posiciones como las de la OIT, para la cual *“Las competencias pueden ser definidas como un conjunto identificable y evaluable de capacidades que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, de acuerdo a los estándares históricos y tecnológicos*

vigentes". Es importante ser competente, tener competencias, para ser más eficiente a la hora de desarrollar un trabajo, lo cual es sin duda importante, pero no puede equipararse a la perspectiva, bastante más amplia, contemplada desde el enfoque de capacidades.

Para comprender un poco mejor el estrecho vínculo existente entre la noción de competencias y las actividades profesionales, es conveniente hacer un par de apuntes sobre el surgimiento de este término y la manera en que el mismo ha sido incorporado paulatinamente al curriculum académico.

La noción de competencias surge en 1973, cuando David McClelland, profesor de la Escuela de Negocios de Harvard planteó -en un artículo que alcanzó gran difusión- que los expedientes académicos y los test de inteligencia no eran capaces por si solos de predecir con fiabilidad la adecuada adaptación de los estudiantes a los problemas de la vida cotidiana, y en consecuencia el éxito profesional.

Esto le condujo a buscar otras variables, a las que llamó *competencias*, que permitieran una mejor predicción del rendimiento laboral. Durante estas investigaciones encontró que, para predecir con una mayor eficacia el rendimiento, era necesario estudiar directamente a las personas en el trabajo, contrastando las características de quienes son particularmente exitosos con las de aquellos que son solamente exitosos como promedio.

Debido a esto, las competencias aparecen vinculadas a una forma de evaluar aquello que *"realmente causa un rendimiento superior en el trabajo"* y no *"a la evaluación de factores que describen confiablemente todas las características de una persona, en la esperanza de que algunas de ellas estén asociadas con el rendimiento en el trabajo"*, en palabras del propio McClelland. Es decir, había que abandonar la idea de formar personas -que además tuvieran un conocimiento experto sobre determinadas materias- y dedicarse a preparar gente para solventar problemas específicos, más allá de su formación integral como personas y como personas especializadas en áreas concretas de conocimiento.

Ahora bien, antes de pasar a comentar como ha influido este asunto en las políticas universitarias, quisiera llamar la atención sobre dos aspectos inherentes a la noción de competencias:

- El primero es que las competencias se hayan indisolublemente unidas a su evaluabilidad. Como ya he dicho antes, las competencias deben ser identificables y evaluables. Esto acaba generando dos tipos de dinámicas: En unos casos se traduce en la desconsideración en la práctica de todo aquello que no es evaluable. Como no se puede evaluar, se deja de lado. Las grandes palabras sobre las competencias se quedan en el preámbulo, pero luego no se concretan. En otros casos se opta por la simulación y la apariencia. Para ello se arbitran indicadores concretos y supuestos mecanismos de evaluación -que nadie se cree ni toma en serio- lo que se lleva a cabo sólo para rellenar el formulario y poder pasar a la siguiente casilla.

La realidad, en todo caso, es que aquellos aspectos que podrían tener más interés en una definición amplia de la noción de competencias, se dejan de lado porque no cumplen con un requisito básico del concepto: ser evaluables.

- El segundo aspecto es que las competencias se refieren a la resolución de problemas en contextos específicos. Se es competente para algo en concreto. El objetivo de ser más sabio, de tener más conocimientos pensando que ello me puede permitir posteriormente adquirir con más facilidad saberes específicos y cambiantes, carece de sentido. Esto tiene una consecuencia muy importante desde el punto de vista del enfoque de capacidades ya que, como apunta Barnett las competencias se refieren a comportamientos y capacidades para actuar de maneras deseadas y previamente definidas por otros, lo que reduce y limita la autenticidad de la acción humana. Para Barnett, *“la idea de una competencia que permita acceder a lo impredecible es en sí misma incoherente”*.

Nos encontramos pues ante la paradoja de una enseñanza que pretende orientarse a actuar mejor en situaciones concretas y para enfrentar problemas específicos, a la vez que se apoya una visión estandarizada de la calidad y una descontextualización creciente de la universidad respecto de su entorno humano y cultural.

7.- Las competencias y la reforma de las enseñanzas universitarias en España

La reforma de las enseñanzas universitarias planteada en el contexto de lo que se ha dado en llamar el proceso de Bolonia responde fielmente a la idea del curriculum por competencias que acabo de describir. Ahora bien, para poderlo ver adecuadamente, es preciso observar el recorrido que va desde las grandes declaraciones hasta los aspectos más prácticos.

Como era de esperar, y en línea también como lo que ya he mencionado, en el frontispicio se abraza una idea amplia de la noción de *competencias*. Según el MEC: *“Se utiliza el término competencia exclusivamente en su acepción académica, y no en su acepción de atribución profesional. Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado”* (MEC, 2006). No suena mal.

Sin embargo, en el mismo documento del MEC, tan sólo un par de páginas más adelante, se plantea ya la necesidad de formalizar este asunto y concretar los procedimientos y la forma de evaluar la adquisición de competencias, la necesidad de traducirlo en estrategias más precisas: *“Se deberá hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de las competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición”*, insistiéndose en que *“las competencias propuestas deberán ser evaluables”*. Es decir, todo aquello que no es evaluable, no sirve.

Y para terminar, por si hubiera alguna duda, se deja claro cuál es el fin que se persigue con el diseño del curriculum en base a *competencias*: *“Los títulos deben preparar para el acceso al ejercicio profesional, es decir, deben tener como objetivo la amplia empleabilidad de sus titulados”* (MEC, 2006).

Como puede apreciarse, el recorrido que va desde las grandes declaraciones hasta la concreción del curriculum basado en competencias, marca un camino en el cual la referencia básica y fundamental es el mercado laboral. No seré yo quien niegue la necesidad de que las enseñanzas universitarias estén a la vanguardia de la innovación y sean capaces de transmitir todos los avances en el ámbito del conocimiento, incluidas aquellas de carácter técnico o especializado. Ahora bien la orientación de la política universitaria llevada a cabo durante los últimos años va mucho más lejos, ya que se basa en la creencia de que el bienestar y las oportunidades de las personas dependen únicamente del mercado laboral. Y a su vez, consideran que la eficiencia profesional depende únicamente las competencias -específicas y medibles o evaluables- adquiridas para llevar a cabo una tarea concreta.

8.- Competencias vs. capacidades: conclusiones generales, e implicaciones para la promoción del DH en la Universidad.

Concluiré ya con una valoración general sobre la controversia entre competencias y capacidades, y sobre lo que ello puede representar para el papel de la universidad en la promoción del Desarrollo Humano, en el impulso de las capacidades humanas.

- De manera general, podría aceptarse la existencia de elementos de encuentro entre una visión amplia de la noción de competencias (lo que se llama acepción académica) y la noción de capacidades.

- Hay sin embargo algunos elementos importantes que contradicen esa confluencia:

- 1) Una es la idea de evaluabilidad. Diversos aspectos de lo que se supone están contenidos en una versión amplia o “académica” de la noción de competencias son difícilmente evaluables;
- 2) Otro asunto señalado es la incoherencia que supone defender una idea de competencia que permite acceder a lo impredecible, por lo que el asunto acaba centrándose en lo ya establecido y codificado;
- 3) Y en tercer lugar está el hecho de que las competencias se refieren a comportamientos y habilidades para actuar de maneras deseadas y previamente definidas por otros, lo que es contradictorio con la idea de la capacidad como libertad.

- Finalmente, por lo que se refiere a la puesta en práctica de las políticas universitarias, lo cierto es que las ideas más abiertas sobre la noción de competencias han ido dejando paso a un tratamiento y a un uso generalizado de la noción de competencia orientado al ámbito profesional.

Creo que podríamos sintetizar este debate recogiendo dos importantes aproximaciones a ambos conceptos, que clarifican bastante la diferencia entre ellos: Por un lado la que hace la OCDE a la noción de competencias: *“Una competencia se define como la capacidad de satisfacer las demandas individuales o sociales con éxito, o para llevar a cabo una actividad o tarea. Este enfoque funcional, externo, orientado en base a la demanda, tiene la ventaja de colocar en primer plano de las exigencias personales y sociales frente a las individuales”*.

Y por otra parte la observación de Marta Nussbaum sobre las capacidades: *“Promover capacidades es promover áreas de libertad, lo que no es lo mismo que hacer que las personas funcionen en un determinado sentido. Por consiguiente, el enfoque de las capacidades se aparta de toda una tradición en economía que mide el valor real de un conjunto de opciones en función del mejor uso que se pueda hacer de ellas”*.

Me gustaría terminar señalando que el conflicto que he tratado de analizar -y que de alguna forma refleja el impacto que las políticas universitarias en curso pueden estar teniendo sobre el Desarrollo Humano- no es en modo alguno un asunto nuevo, por más que en la actualidad tenga algunos perfiles distintos y se presente con especial virulencia. En este sentido, me gustaría recordar que, ya en 1930, Bertrand Russell señalaba que *“uno de los defectos de la educación superior moderna es que se ha convertido en un puro entrenamiento para adquirir ciertas habilidades y cada vez se preocupa menos de ensanchar la mente y el corazón de los estudiantes y los profesores”*.

Creo que estas dos referencias constituyen una buena síntesis de las preocupaciones que hoy nos ocupan. Unas preocupaciones que parten de considerar que la universidad actual no está a la altura de las exigencias que se derivan del enfoque del Desarrollo Humano y la ampliación de capacidades. Pero además, en mi opinión, la cuestión es aún más lacerante ya que, en nombre de la eficiencia, se está promoviendo un sistema educativo cuyo resultado es una creciente ineficiencia social y un agravamiento de las tensiones económicas, culturales, sociales y ambientales a lo largo y ancho del mundo. Una situación en la que, paradójicamente, las oportunidades de las personas están retrocediendo, al tiempo que se incrementa la inseguridad humana.

En mi opinión, y esta sería una conclusión de tipo general, la lógica actual de las políticas universitarias va en sentido contrario al compromiso de la universidad con el Desarrollo Humano, tanto en lo que se refiere a sus entornos más próximos como a los que se manifiestan en otras realidades, así como en lo relativo a los llamados problemas globales.

Terminaré regresando a Escocia y al discurso de John Stuart Mill en su toma de posesión como Rector de la Universidad de St. Andrews. Decía Stuart Mill: *“Está bien que existan facultades de derecho y de medicina, y está bien que existan escuelas de ingeniería y de artes industriales. Los países que cuentan con este tipo de instituciones están en mejores condiciones (...) (Las personas) cualquiera que sea su especialidad, las aprenderán como una rama de la inteligencia, o como un simple oficio, y luego de aprenderlas les darán un uso sabio y consciente, o lo contrario; y ello dependiendo menos de la manera en que se les enseñó su profesión que del tipo de mentes que contribuyeron a formar, del tipo de inteligencia y de conciencia que el sistema de educación desarrolló en ellas”*

Moltes Gràcies. Muchas Gracias.

Referencias bibliográficas:

- Barandiarán, M. (2013): **El concepto de calidad en la educación posterior, una estrategia de apoyo desde las universidades a la generación de desarrollo humano.** Tesis Doctoral. Instituto Hegoa-UPV/EHU. Bilbao
- Barnett, R. (2001): **Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.** Gedisa. Barcelona.
- Becker, G. (1964): **Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education.** Columbia University Press. Nueva York.
- Boni, A. y Gaspar, D. (2011): *“La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad”*. **Sistema nº 220-221** (pp. 93-109)
- De Sousa Santos, B. (2012): *“The University at a Crossroads”*. **Human Architecture: Journal of Self-Knowledge X-1.** (pp. 7-16)
- Heras, I. (2012): **La ficción organizacional: una aproximación teórica y práctica.** Ponencia presentada en el Seminario sobre hipocresía y simulacros en el ámbito empresarial: Certificados, auditorías, informes de sostenibilidad y otras ficciones fiables. E. U. de Estudios Empresariales. Donostia-San Sebastián, diciembre.
- Llovet, J. (2011): **Adiós a la Universidad. El eclipse de las humanidades.** Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores. Barcelona.
- Manzano-Arrondo, V. (2013): **La Universidad comprometida.** Instituto Hegoa-UPV/EHU. Bilbao
- McClelland. D.C. (1973): *“Testing for competence rather than for intelligence”*. **American Psychologist nº 28(1).** Harvard University (pp. 1-14).
- Nussbaum, M. (2012): **Crear capacidades. Propuesta para el Desarrollo Humano.** Paidós. Barcelona.
- Riesco Manuel (2008): *“El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje”*. **Tendencias Pedagógicas nº 13** (pp. 79-105).
- Schultz, T.W. (1961): *“Investment in Human Capital”*. **The American Economic Review**, 51 (1) (pp. 1-17)
- Sen, A. (2000): **Desarrollo y Libertad.** Planeta. Barcelona.
- Unceta, K. (dir.) (2007): **La cooperación al desarrollo en las universidades españolas.** AECID. Madrid.