

**Competencias genéricas y capacidades humanas.
Entre formación de capital y desarrollo humano¹**

*Generic competencies and human capabilities.
Between capital formation and human development*

Guadalupe Jardón Hernández*

lupita-snoopy@hotmail.com

Resumen

Desde una mirada diatópica, se evidencia la incompletud y relatividad de los discursos de las competencias genéricas y las capacidades humanas respecto a la noción de hombre que se nos oferta, reducida a la sujeción. Se destaca que el sujeto formado a partir del paradigma de las competencias, se ha restringido a mero *capital humano*, resaltando la posibilidad de resignificarlo, desde lo que es capaz de hacer y ser, un sujeto agente, a través del desarrollo de sus capacidades, que le permita llevar una vida más libre y digna a partir de su desarrollo humano.

Palabras clave: Competencias genéricas, capacidades humanas, capital humano, desarrollo humano.

Abstract

From a diatopic view, it is seen the incompleteness and relativity of speeches about generic competencies and human capabilities, in reference to the notion of the offerad subject, just reduced to subjection. It is said that a subject based on a competency paradigm theory, has been merely 'human capital', highlighting the possibility to rename it, from what is capable of doing or being, a subject agent, through the capability development, giving to help carry out a life with more liberty and dignity through the human development.

Keywords: Generic competencies, human capabilities, human capital, human development.

Recibido: 06/12/2015 - Aprobado: 19/01/2016

¹ Este artículo se escribió durante mi estancia en el programa de doctorado en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y se desprende del trabajo de tesis: La noción de sujeto, una visión diatópica en el discurso de las competencias genéricas y las capacidades humanas; que realicé como estudiante.

* Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Introducción

El ideal de progreso económico, político, social y cultural, se ha convertido en el anhelo persistente de los pueblos, sin considerar que busca perpetuarse en medio de la nulificación del *otro* para dar paso a la *mismificación* del *sí*.²

A partir de ello, han emanado diversos enfoques que repercuten en la sociedad, dando fundamento a la construcción de distintas macropolíticas establecidas a nivel internacional, que responden a la realidad que nos toca vivir y que aterrizan en políticas educativas que se encargan de la formación del hombre,³ cuya *efectividad* radica en función del lugar que ocupa el ser humano dentro de las mismas, respecto a su atención e interés.

Los dos enfoques que se convierten en nuestro eje de análisis, son el de la formación de capital humano y el desarrollo de capacidades humanas, considerando la vigencia y relevancia que ambos adquieren dentro de la educación formal e informal, respectivamente, el primero patentizado en el paradigma de las competencias genéricas y el segundo considerado como posibilidad para el desarrollo humano a través del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Son discursos que resulta ineludible analizar, reflexionar e interpretar, para superar la literalidad terrenal⁴, que se ha buscado mantener a partir de estas argumentaciones, en miras de alcanzar la trascendencia del hombre a partir de la consciencia.

Buscamos la noción de sujeto que se encuentra inmersa en ambos discursos, desde los aspectos de incompletud, relatividad y traducción planteados en la hermenéutica diatópica y entablamos un diálogo discursivo a partir de topos comunes, la noción de sujeto y el alcance de la vida buena,⁵ que dan cuenta que los discursos educativos se siguen haciendo bajo las estructuras fundadas en falacias y no en medio de un proyecto ético eudaimónico que busque el alcance de la vida buena.

² La identidad puede verse circunscrita en dos modalidades distintas: en algo que permanece y en algo que cambia. La primera denominada mismidad, la identidad ídem; esa que resulta pasiva y resistente, la cual ve al otro como su contrario. Por su parte, esa modalidad que cambia es la llamada *ipse*, *ipseidad*, que da respuesta al quién, que se muestra activa ante la temporalidad y que encierra en sí misma el proceso de alteridad.

³ Debido a la amplitud y dicotomía de las distintas maneras de nombrar al ser humano, nos apegamos a tomar la noción de hombre en un sentido amplio que designa a todos los miembros del género humano, sin permitir que su enunciación se limite al papel del varón. Optamos por utilizar el sustantivo “hombre”, refiriéndonos al *anthropos*, en cuyo término ya los griegos hacían referencia a la dignidad del hombre fundamentándola desde la idea del alma racional. Por su parte, cuando aludimos al hombre como “sujeto”, nos referimos a aquel cuyo origen, como creación lingüística, data en Descartes, quien hablaba de la existencia de un ente determinado, el cogito, el sujeto, en virtud del cual todo es, todo lo ente está sujeto al *ego sum*...

⁴ Mauricio Beuchot habla sobre la necesidad del hombre por superar la literalidad terrenal, que se ha convertido en su necesidad primera y perentoria, la cual, si no es satisfecha, es causa de su muerte. Pero mantenerla vigente no posibilita la trascendencia del hombre, puesto que, para que ésta última se dé, es necesario tener cubiertas las necesidades más básicas del ser humano, mismas que, en muchos de los casos se asumen como superficiales, adjudicadas o falsas, transformando la existencia del ser en mera sobrevivencia del sujeto. Véase Beuchot, Mauricio. *La hermenéutica y el ser humano*. México, Paidós, 2015, p. 153.

⁵ Tomando como referente la ética eudaimónica aristotélica, la noción de virtud (*areté*) y la noción de *nomos*, la *lex*; dan sustento a lo que habremos de entender por “vida buena”, puesto que tales nociones son las que posibilitan su alcance; puesto que, el hombre como “ser razonable”, es libre de elegir en medida de que su vida sea virtuosa en medio de una ley “adecuada” Polo, Leonardo. *La persona humana y su crecimiento*. Madrid, EUNSA/Ediciones Universidad de Navarra, 1996.)

El presente artículo, se divide en tres apartados. El primero, aborda el reduccionismo que se ha dado a la noción de hombre dentro del discurso de las competencias genéricas, reduciéndolo a capital humano. En el segundo apartado, se aborda el desarrollo de capacidades humanas para la formación de un sujeto agente, bajo el anhelo del alcance de la vida buena, como concreción del desarrollo humano. Finalmente, concluimos con la traducción, en la que se develan aquellos aspectos que deben ponerse en entre dicho a fin de no descalificar ni engrandecer a ciegas cualquiera de estas dos perspectivas.

1. Educar por competencias. Hacia la “producción” del capital humano

La modernidad, trajo consigo sueños, anhelos y esperanza, junto con ello, la agonía del alma, el desencanto, la sujeción a la razón, que fue invadida y convertida en razón instrumental, la que destruye la autonomía del individuo, que lo subordina al progreso de las técnicas, que destruyen la subjetividad, que da paso a la deshumanización.

Ante esto, nos cuestionamos, ¿hacia dónde y con qué fin surgen ciertos discursos fundados en la razón instrumental? Nos referimos a los que han asentado sus principios en un modelo empresarial, donde la eficacia y productividad se vuelven parámetros necesarios para la valoración del sujeto, al cual se encargan de formar o deformar, partiendo de una metáfora de progreso, perpetuada a través de la educación hegemónica.

Dentro de estos discursos, se empodera el paradigma educativo denominado por competencias⁶, el cual, al reducir al hombre a capital humano, no da cuenta de la posibilidad de hablar de desarrollo humano, puesto que las competencias han sido reducidas a meros objetivos de comportamiento, que pueden verse evidenciados en ciertas falacias argumentativas dadas al interior de dicho discurso, en tanto la lógica del mismo gira en torno a la movilización de la información, ya que “aunque no es fácil aceptar una concepción del término competencias podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita”.⁷

Entre las falacias argumentativas enunciadas, nos topamos con la definición dada a las *competencias genéricas* en Educación Media Superior (EMS), <<ofrecidas>>, en una suerte de promesa, como aquellas que han de permitir al hombre comprender el mundo e influir en él; aquellas que les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean.⁸

Esta definición da cuenta de lo difícil que resulta entender, en el contexto discursivo, el desarrollo humano mientras se antepone como objetivo primordial la formación de capital humano,

⁶ Que actualmente se vuelve eje transversal en la formación de sujetos, desde el nivel básico hasta el superior. Se trata de un enfoque que, en nuestro país, cobró vida a principios de los años 90's, implementándose, en primera instancia, con la intención de capacitar para el trabajo, y tomando fuerza en el ámbito educativo, avalado por la UNESCO, en el año de 1998.

⁷ Díaz Barriga, Ángel. “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”. En: *Perfiles Educativos*. Tercera época, vol. XXVIII, núm. 111. México, CESU-UNAM, 2006, p. 20.

⁸ Véase SEP (Secretaría de Educación Pública). “Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato”. En: *Diario Oficial de la federación*, Primera sección, México, 21 de octubre de 2008.

que ve al sujeto como medio y no como fin, haciéndolo productor de bienes de producción y lo que lo convierte en medio para la satisfacción de necesidades falsas, olvidando las reales⁹.

No es de extrañarse que el hombre sea definido como capital humano en los discursos educativos, priorizando al conocimiento como canal de acceso para mejorar su calidad de vida, partiendo del supuesto de que “la calidad de vida de un país mejoraba cuando (y sólo cuando) se incrementaba su producción interior bruto (PIB)”.¹⁰ Idea fortalecida por el Banco Mundial, quien hace evidente la demanda de trabajadores más educados, afirmando que “el conocimiento y las habilidades constituyen, hoy más que nunca, la llave de un futuro prometedor y productivo”.¹¹

La idea de capital humano, emerge para dar respuesta a cómo evaluar la idoneidad productiva de las personas y, de manera paralela, cómo lograr el crecimiento y desarrollo económico de cada país, pensando que la mejora económica es sinónimo de una mejora en la calidad de vida, interviniendo, para dar sustento, impulso y vigilancia a este supuesto, distintos organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial que han propuesto directrices en materia educativa y comparten el propósito de coadyuvar al mejoramiento de la calidad de vida, a través de la satisfacción de necesidades fundadas en una economía de mercado, para lo cual proponen la llamada *Educación por competencias*.

Educar, desde una perspectiva reducida a la formación de capital humano, implica que la educación formal, se ha convertido en un conjunto de prácticas de asimilación, que no dan cabida al reconocimiento de un sujeto *alter*, niegan la existencia del *otro*, y nos conducen a lo que Martha Nussbaum ha nombrado como homogeneidad coercitiva, la homogeneidad del miedo.¹²

2. Desarrollo de capacidades humanas. Hacia la formación de un sujeto agente

Al hacer un análisis de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo de los discursos de las competencias genéricas y de las capacidades humanas,¹³ nos preguntamos si este último fuese tomado como una nueva modalidad educativa, dentro del ámbito formal, abriría posibilidades reflexivas y creativas en el respeto por la dignidad humana, dentro de las propias instituciones educativas, o si por

⁹ Se coloca el adjetivo para distinguirlas de las que Marcuse definió como necesidades *falsas*, “aquellas que intereses sociales particulares imponen al individuo para su represión: las necesidades que perpetúan el esfuerzo, la agresividad, la miseria y la injusticia”, necesidades que desde siempre han sido precondicionadas y de las cuales nos alejamos cuando nos referimos a “necesidades reales”. Marcuse, Herbert. *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. 5a. Ed., Barcelona, Planeta-Agostini, 1968, p. 35).

¹⁰ Nussbaum, Martha C. *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid, Paidós Estado y Sociedad, 2012, p. 13.

¹¹ Banco Mundial. *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria*. Bogotá, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 2007, p. XII.

¹² Nussbaum, Martha C. *Libertad de conciencia: el ataque a la igualdad de respeto + "Vivir en democracia implica respetar el derecho de las personas a elegir estilos de vida con los que no estoy de acuerdo"* (entrevista de Daniel Gamper Sachse). Madrid, Katz CCCB, 2011.

¹³ Que, entre otras cosas, plantea que las artes y las humanidades son el fundamento del desarrollo de la capacidad humana, forjando un mundo más justo, solidario, libre, digno y armonioso, desde los parámetros de rechazo a la violencia, la liberación de generosidad, escuchar para comprender, preservar el planeta y reinventar la solidaridad.

el contrario, inauguraría nuevos regímenes de sujeciones más difíciles de identificar y más radicales en lo que respecta a la formación del hombre.

Nos cuestionamos, porque este enfoque ha permeado la prouesta del PNUD, que, a través del desarrollo de capacidades humanas, busca abatir la pobreza y desigualdad (en sus variadas situaciones), en los sectores más vulnerables de la sociedad.

La propuesta trata de la concreción entre el querer y el poder, que, unificados evocan a la libertad. Es aquí cuando comenzamos a hablar del vínculo existente entre las capacidades humanas y el desarrollo humano, puesto que, no se puede hablar de libertad cuando no se ha dado al sujeto la capacidad de desarrollarse, porque entonces sólo estaríamos hablando de una libertad aparente, y de la imposibilidad de alcanzar la concreción del desarrollo humano, el alcance de la vida buena.

La relación existente entre el desarrollo de capacidades humanas y el desarrollo humano radica en esa condición necesaria de justicia, la de ofrecer un grado básico de satisfacción ante las necesidades básicas¹⁴. Las capacidades humanas planteadas por Nussbaum¹⁵, se pueden traducir en la aplicación de la justicia, en el sentido estricto de satisfacción requerida de las necesidades básicas.

Dentro de la educación, es necesario hablar de un sujeto *ipse*, único, irrepetible, distinto, plural; puesto que en realidad el sujeto es diferente, como tal, debe atenderse, en medio de la diferencia y no de la desigualdad, bajo el principio de dignidad humana, que es inviolable. Se trata de un argumento cercano a la concepción de sujeto como un fin en sí mismo. Hablamos pues, de la necesidad imperante por diseñar y/o elegir “políticas que protejan y apoyen la *agencia* (la capacidad de acción del individuo) en vez de otras que infantilicen a las personas y las traten como receptoras pasivas de prestaciones”.¹⁶

Se trata de formar un sujeto capaz de actuar a partir de su propia situación vivida, no sujetos competentes para el empleo, no para atender a las transformaciones y exigencias económicas del mundo, sino un sujeto agente, capaz de elegir entre todo aquello a lo que le asignamos un valor intrínseco, todo lo que no escapa al control del ser humano, que posee un valor efectivo y que pone en juego un razonamiento moral.

Si vemos al desarrollo humano, como la realización de las potencialidades poseídas, que nos posibiliten acceder a una vida mejor, valdría la pena preguntarnos si el enfoque de capacidades humanas, plasmado y/o retomado por el PNUD, realmente ha logrado su cometido o sólo sirve de justificación para el diseño e implemento de políticas públicas, cuyo interés prioritario parece ser rescatar una visión de sujeto que se limita a nociones políticas en las que el hombre se reduce y adquiere valor sólo en el discurso de la ciudadanía libre e igualitaria, pasando a segundo término lo que de suyo le pertenece, su dignidad humana.

¹⁴ Para Len Doyal e Ian Gough, “las necesidades humanas básicas estipulan lo que las personas deben conseguir si quieren evitar perjuicios graves y sostenidos en esos términos”; por ello enuncian dos como las “necesidades básicas” que es preciso satisfacer, desde una perspectiva moral y normativa, la salud y la autonomía. Doyal, Len e Ian Gough. *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona, ICARIA, FUEM, Comunidad de Madrid, Consejería de Salud, 1994, p. 78.

¹⁵ Vida; salud corporal; integridad corporal; sentidos, imaginación y pensamientos; emociones; razón práctica; afiliación; otras especies; capacidad para jugar; control sobre el entorno de cada uno. *Op cit.* pp. 53-55.

¹⁶ *Ibidem*, p. 50.

Conclusiones

A partir del discurso de las Competencias genéricas, algunas nominaciones de sujeto identificadas, y que deben permanecer presentes, latentes y estruendosas en nuestras interpretaciones, son las de un sujeto adaptable, innovador, creativo, autodirigido y automotivado. Con *madurez social*, empático, imaginativo y autorreflexivo, autónomo, ciudadano activo; de recursos humanos, trabajadores efectivos; sujeto cognoscente, seres humanos y potencial humano; nociones que en la superficialidad resultan benevolentes pero que, en la intertextualidad, nos muestran el trasfondo en el que se enmarca un *debe ser* que promete la determinación del *ser* como si, sin importar el contexto sociocultural de los *otros*, los resultados fueran a ser exactamente los mismos y, en el fondo así resulta, la formación de capital humano.

No obstante, nuestra crítica no versa en cuanto a la noción de capital humano *per se*, lo que realmente consideramos un problema, es que el concepto de capital humano sea más limitado que el de capacidad humana, puesto que este último centra su atención de manera prioritaria en los sujetos, atendiendo a las diferencias y posibilitando a los hombres la capacidad de definir, elegir y determinar, de manera razonable, lo que para cada uno será concebido como vida buena.

No podemos perder de vista que ambas perspectivas están relacionadas, puesto que se ocupan de los seres humanos, la distinción radica en el sentido que cada una adquiere, como medios y fines. Tomando en cuenta que la noción de capital humano, al ser considerada una concepción más restringida que la de las capacidades humanas, bien valdría la pena que ambas fueran combinadas, ya que, como Amartya Sen lo externó en su momento, “si una persona llega a ser más productiva en la producción mediante una mejor educación, una mejor salud, etc., no es absurdo esperar que también pueda dirigir mejor su propia vida y tener más libertad para hacerlo. Ambas perspectivas ponen a la humanidad en el centro de la atención”.¹⁷

Referencias bibliográficas

- BANCO Mundial. *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria*. Bogotá, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 2007.
- BEUCHOT, Mauricio. *La hermenéutica y el ser humano*. México, Paidós, 2015.
- DÍAZ Barriga, Ángel (2006). “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”. En: *Perfiles Educativos*. Tercera época, vol. XXVIII, núm. 111. México, CESU-UNAM, 2006.
- DOYAL, Len e Ian Gough. *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona, ICARIA, FUHEM, Comunidad de Madrid, Consejería de Salud, 1994.
- MARCUSE, Herbert. *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona, Planeta-Agostini, 1968.
- NUSSBAUM, Martha C. *Sin Fines de Lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires/Madrid, Katz, 1999.

¹⁷ SEN, Amartya. “Capital humano y capacidad humana”. En: *Cuadernos de Economía*. Vol. XVII, No. 29. Bogotá, 1998, p. 70.

- NUSSBAUM, Martha C. *Libertad de conciencia: el ataque a la igualdad de respeto "Vivir en democracia implica respetar el derecho de las personas a elegir estilos de vida con los que no estoy de acuerdo"* (entrevista de Daniel Gamper Sachse). Madrid, Katz CCCB, 2011.
- NUSSBAUM, Martha C. *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid, Paidós Estado y Sociedad, 2012.
- POLO, Leonardo. *La persona humana y su crecimiento*. Madrid, EUNSA/Ediciones Universidad de Navarra, 1996.
- SEN, Amartya. "Capital humano y capacidad humana". En: *Cuadernos de Economía*. Vol. XVII, No. 29, Bogotá, pp. 67-72, 1998.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). "Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato". En: *Diario Oficial de la federación*, Primera sección, México, 21 de octubre de 2008.