



**Competencias y currículo:
problemáticas y tensiones
en la escuela**



Libia Stella Niño Zafra
Alfonso Tamayo Valencia
José Emilio Díaz Ballén
Antonio Gamma Bermúdez



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Escuela de la Ciudadanía

Colección educación, cultura y política

Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela

Libia Stella Niño Zafra
Alfonso Tamayo Valencia
Antonio Gamma Bermúdez
José Emilio Díaz Ballén
Autores



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela. 1ª. ed. -- Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016

250 p.: ilustrado.

Incluye: Referencias Bibliográficas

Incluye: Anexos

ISBN impreso: 978-958- 8908-79- 3

ISBN ePub: 978-958- 8908-81- 6

ISBN PDF: 978-958- 8908-80- 9

1. Desarrollo Curricular. 2. Competencias Educativas. 3. Pedagogía. 4. Currículos – Modelos. 5. Evaluación Educativa. 6. Educación. 7. Educación Fundamental. 8. Enseñanza – Aprendizaje. 9. Formación Profesional de Maestros.

372.19. cd. 21 ed.

Universidad Pedagógica Nacional

Primera edición, Bogotá, 2016

© Universidad Pedagógica Nacional

© Libia Stella Niño Zafra,

Alfonso Tamayo Valencia,

Antonio Gamma Bermúdez,

José Emilio Díaz Ballén

ISBN IMPRESO: 978-958-8908-79-3

ISBN EPUB: 978-958-8908-81-6

ISBN PDF: 978-958-8908-80-9

Adolfo León Atehortúa Cruz

Rector

Sandra Patricia Rodríguez Ávila

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Mauricio Bautista Ballén

Vicerrector Académico

Luis Alberto Higuera Malaver

Vicerrector Administrativo y Financiero

Helberth Augusto Choachí González

Secretario General

Nydia Constanza Mendoza Romero

Subdirectora de Gestión de Proyectos - CUP



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Escuela de Maestros

Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera

Coordinación

Maritza Ramírez Ramos

Edición

Fredy Johan Espitia Ballesteros

Diagramación

Mauricio Esteban Suárez Barrera

Diseño de carátula

Iván Darío Puentes Cuadros

Practicante, apoyo editorial

Martha Méndez Peña

Corrección de estilo

Impreso por

Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A.

Bogotá, 2016

Esta obra fue aprobada para publicación como Libro resultado de investigación en la Convocatoria para publicación de libros 2015-2016.

Fechas de evaluación: 18-05-2016 / 20-05-2016

Fecha de aprobación: 08-06-2016

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y el decreto reglamentario 460 de 1995.

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito.

Contenido

Prólogo 7

Introducción 15

Capítulo I

**La globalización y el discurso
de las competencias en la escuela** 19

La globalización ¿contexto de las competencias? 21

Las competencias, un nuevo lenguaje: tensiones, límites
y alternativas 29

El discurso de las competencias: ¿dispositivos para la calidad
o limitaciones para la educación? 38

Relación de las competencias con el currículo y la evaluación 55

Capítulo II

**Ruta metodológica:
perspectiva cualitativa de la investigación** 71

Enfoque hermenéutico como estrategia de comprensión 73

La propuesta de indagación cualitativa de Elliot Eisner 76

¿Cómo recoger la información? 82

Capítulo III

Las competencias desde la experiencia: maestros y expertos 85

Lo que piensan los maestros en ejercicio 87

Lo que piensan los académicos sobre las competencias
en educación 110

Conclusiones 181

Consideraciones finales de los profesores en ejercicio 182

Consideraciones finales desde la academia 186

Referencias 195

Anexos 203

Prólogo

Enrique Javier Díez Gutiérrez¹

En la sociedad del espectáculo que actualmente vivimos las tendencias se hacen virales con facilidad, porque forman parte de este y de las modas que la globalización extiende, como productos de consumo que se devoran y en poco tiempo se desechan. Esta “obsolescencia programada” es imprescindible para que la rueda del consumo capitalista gire constantemente y siga en marcha. Porque el capitalismo es como una bicicleta, que si se detiene, se derrumba.

Una de estas “modas” es el fenómeno de las competencias, en particular aplicadas a la educación. Prácticamente la mayor parte de los sistemas educativos, de las políticas educativas que los organizan y de las prácticas educativas que los sustentan, se han visto invadidas por esta fiebre competencial: en todas partes del mundo; bajo las directrices de los grandes organismos financieros y económicos internacionales; de forma simultánea y sistemática; como si se hubiera descubierto la piedra filosofal que, por fin, orientaría el rumbo de los sistemas educativos del planeta.

Pero parece más bien como si de un desembarco organizado se tratara, del mundo de la economía en la educación. Porque, como aparece en el propio análisis que se desarrolla en este libro, “la dimensión política del discurso de las competencias está vinculada estrechamente a un interés económico y a una lógica empresarial ligada a la globalización” marcada por las directrices de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

¹ Profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de León (España). El profesor Enrique Javier Díez Gutiérrez tiene una primera participación en este libro, la cual se suma al presente prólogo por invitación del grupo Evaluando_nos. El profesor participa en las entrevistas a los expertos que se aplicaron en el marco del desarrollo de la investigación titulada *Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela* durante los años 2013-2014.

Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), todos ellos organismos económicos internacionales de clara alineación neoliberal. Lógica neoliberal que secuestra la evaluación y el currículo que “han pasado de ser componentes de la educación y la pedagogía a convertirse en dispositivos de control, de vigilancia y ejercicios de poder de organismos nacionales e internacionales”.

Laval y Dardot se preguntan en su libro *La nueva razón del mundo*, cómo es posible que, a pesar de las consecuencias más catastróficas a las que han llevado las políticas neoliberales, estas sean cada vez más activas, hasta el punto de hundir a los Estados y las sociedades en crisis políticas y regresiones sociales cada vez más graves. Cómo es posible que, desde hace treinta años, estas mismas políticas se hayan desarrollado y se haya profundizado en ellas sin tropezar con resistencias masivas que las impidan. Consideran que esto es posible porque la globalización neoliberal capitalista no sólo es destructora de reglas, de instituciones, de derechos, es también productora de cierto tipo de relaciones sociales, de ciertas maneras de vivir, de ciertas subjetividades, de ciertas formas de comprensión del mundo. El neoliberalismo define un imaginario social que remodela la subjetividad. Imaginario social que nos obliga a vivir en un universo de competición generalizada, que empuja a asumir como normal equiparar las relaciones sociales con el modelo del mercado, que transforma incluso a la propia persona, que es llamada a concebirse y a conducirse con una empresa, un emprendedor de sí mismo.

Esta lógica neoliberal ha convertido la educación y la socialización de las jóvenes generaciones en un campo de formación en el *habitus* capitalista. Porque, aunque se hacen declaraciones bienintencionadas a favor de los grandes valores recogidos en los derechos humanos, e incluso se plasman en proyectos educativos en las instituciones formativas, como enfoques conductores de su actuación, parece que el aprendizaje que prima, los valores reales que se exaltan, el currículo en que se forma, las prácticas que se adoptan realmente, pasan por actuaciones, metodologías, prioridades y propuestas que poco tienen que ver con ellos, y cada vez más con el modelo que el capitalismo exige de adaptación a sus principios y filosofía: aumentar sin límites la producción de mercancías industriales y suministrar más y más bienes; comprar para crecer y mantener el mercado; competir y ser el prime-

ro, llegar arriba con esfuerzo; competir por tener más “empleabilidad” que el resto; ser realista y plegarse al poder para aprovechar las oportunidades; asumir la desigualdad existente porque no es posible cambiarla –siempre ha sido así– e incluso justificar la indiferencia ante la injusticia y mantener el silencio cómplice porque este es el menos malo de los mundos posibles.

Se está construyendo así una nueva subjetividad, la subjetividad capitalista. Para ello se requiere una gran política de educación de las masas que prepare y forme a los seres humanos en el espíritu del capitalismo al que deben adscribirse. La cultura de empresa y el espíritu de empresa pueden aprenderse desde la escuela, al igual que los valores del capitalismo. No hay nada más importante que la batalla ideológica. Las grandes organizaciones internacionales e intergubernamentales (FMI, BM, OMC, OCDE, UE) desempeñan un papel clave en lo que se refiere a estimular dicho modelo, haciendo de la formación en el espíritu emprendedor una prioridad de los sistemas educativos en los países occidentales.

No se trata sólo de la conversión de los espíritus; se necesita la transformación de las conductas. Esta es, en lo esencial, la función de los dispositivos de disciplina, tanto económicos como culturales y sociales, que orienta a las personas a “governarse” bajo la presión de la competición, de acuerdo con los principios del cálculo del máximo interés individual. Esto conlleva un mecanismo de introyección subjetiva, tal como Michael Foucault describió, mediante el cual se interioriza la culpa, viniendo a decir: “si no tengo trabajo es porque no soy suficientemente emprendedor” o “hay mucho desempleo porque faltan emprendedores”, “deja de perder el tiempo enviando currículos para encontrar trabajo, tú mismo puedes ser autónomo”. Y todo un coro de voces se encargan de proclamarlo: falta, en efecto, espíritu emprendedor. En esta nueva tecnología del yo, el problema social de la falta de empleo se interioriza y se asume como un problema personal de incapacidad. Paradójicamente, el explotado se convierte en explotador de sí mismo. Quien fracasa es doblemente fracasado porque se intenta convencerlo de que es culpable de su fracaso.

Así, en la escuela, el aprendizaje de las competencias se ha convertido en parte de esta tecnología del yo, donde se responsabiliza a los niños y las niñas del éxito individual de su propio proceso educativo, de su capacidad e iniciativa emprendedora. La progresiva extensión de estos sistemas disciplinarios, así como su codificación institucional, han

conducido finalmente a la instauración de una racionalidad general, una especie de nuevo régimen de evidencias como único marco de inteligibilidad de las conductas humanas. De esta forma cada persona se ha visto compelida a concebirse a sí misma y a comportarse, en todas las dimensiones de su existencia, como portador de un talento-capital individual que debe saber revalorizar constantemente.

Esta inmensa ola ha ido fabricando un nuevo consentimiento, si no de las poblaciones, al menos de las elites en posesión del discurso público, y ha estigmatizado como “arcaicos” a quienes todavía osan oponerse. La empresa se convierte así, no sólo en un modelo general a imitar, sino que define una nueva ética, cierto *ethos*, que es preciso encarnar mediante un trabajo de vigilancia que se ejerce sobre uno mismo y que los procedimientos de evaluación se encargan de reforzar y verificar. El primer mandamiento de la ética del emprendedor es “ayúdate a ti mismo”. La gran innovación de la tecnología neoliberal consiste, precisamente, en vincular directamente la manera en que una persona “es gobernada” con la manera en que “se gobierna” a sí misma. Y esto les impondrá, de acuerdo con la lógica de ese proceso autorrealizador, adaptarse a las condiciones, cada vez más duras, que ellos mismos habrán producido. De este modo se ordena al sujeto que se someta interiormente, que vele constantemente sobre sí mismo, mediante un aprendizaje continuo, para aceptar la mayor flexibilidad requerida por los cambios incesantes que imponen los mercados. La economía se convierte en una disciplina personal.

Persigue, sobre todo, trabajar sobre sí mismo con el fin de transformarse permanentemente, de conseguir una mejora de sí, de volverse cada vez más eficaz en conseguir resultados y rendimientos. Los nuevos paradigmas, la “formación a lo largo de toda la vida” (*longlife training*) y la “empleabilidad” son sus modalidades estratégicas más significativas. El individuo, como empresa de sí, debe superar la condición pasiva de “trabajador” o “trabajadora”, de asalariado. Debe pasar a considerarse a sí mismo como una “empresa” que vende un servicio con altos niveles de competencias.

Ya no se trata de ejercer el poder mediante la coacción sobre los cuerpos, los pensamientos y los comportamientos, sino que debe acompañarse del deseo individual. Se trata de que cada persona se involucre y participe activamente en lo que se denomina la “explotación de sí mismo”. Lo cual supone

que el cálculo individual penetre en la lógica del sentido común, en la definición del modelo vital de actuar, incluso en el diseño del futuro posible que cada persona imagina. Se introducen así en las escuelas instrumentos de gestión y *management*, propios de las empresas privadas, para individualizar los objetivos y las recompensas. Las familias se convierten en “consumidoras de escuela” que buscan maximizar sus oportunidades, se introduce la competencia entre los establecimientos escolares con el fin de que compitan por alcanzar un alto puesto en los *rankings*, se genera una gestión del establecimiento escolar por rendimientos y objetivos que incluso lleva al profesorado a competir entre sí. La competencia se convierte así en una forma de interiorización de las exigencias de rentabilidad a la vez que se introduce una presión disciplinaria en la intensificación del trabajo, el acortamiento de los plazos, la individualización de los salarios; de esta manera se reducen todas las formas colectivas de solidaridad en las comunidades educativas.

Esta estrategia disciplinaria se acompaña de la expansión de toda una “tecnología evaluativa”, entendida como medida del rendimiento y eficacia. Dado que cuanto más “libre” se es de elegir en el mercado, más se necesita conocer la “calidad” de los productos que nos ofrecen, para elegir con eficacia a fin de aumentar nuestras ganancias individuales y competir con más probabilidades de éxito en la jungla de la competencia de todos contra todos. La rendición de cuentas, la *accountability*, una forma de evaluación basada en los resultados medibles, se ha convertido en el principal medio para orientar los comportamientos e incitar al “rendimiento” individual.

Este enfoque obedece a una línea básica que mantienen los organismos económicos internacionales sobre la escuela: la más importante de las funciones atribuidas a la educación es proporcionar a la industria y a los servicios, trabajadoras y trabajadores adaptados a las exigencias de la producción “moderna”. Se está así integrando los sistemas escolares dentro de proyectos industriales, contemplados como recursos para la obtención de capital humano. En su virtud, las inversiones en la educación, los currículos y la evaluación deben ser pensados de acuerdo con las exigencias del mercado y como preparación al mercado de trabajo. Es el nuevo ideal pedagógico. El papel público de la educación como campo de entrenamiento para la democracia y para la ciudadanía democrática ha sido reemplazado por el cometido esencial de proporcionar “plantillas ajustadas y competentes” para la maquinaria empresarial.

Se emprende así una nueva cruzada de reconceptualización del discurso sobre las prioridades de la educación, partiendo de la inadecuación del sistema educativo al sistema productivo y la necesidad de superar este desfase poniendo a “la empresa” al mando. De esta forma se está produciendo una auténtica mutación en la naturaleza y los fines de la educación que, de formar ciudadanos y ciudadanas provistos de valores, saberes y capacidades, pasa a subordinarse completamente a la producción de “recursos humanos” dotados de competencias flexibles para adecuarse al sistema productivo y aclimatarse a los valores y comportamientos en la empresa.

Sustituir los términos pedagógicos que veníamos utilizando en el campo educativo por la introducción del vocablo *competencia* no carece de importancia. El término *competencias* tiene una larga tradición y se encuentra contaminado por una pesada carga de interpretaciones conductistas. En la década de 1960 se introduce el término *competencia en educación* como parte de la evaluación objetiva de los aprendizajes. El planteamiento conductista, continuación o desarrollo de la pedagogía por objetivos, divide el concepto de competencia en comportamientos y actuaciones que corresponden a discretas y simples tareas, cuya suma o agrupación yuxtapuesta constituyen una competencia personal o profesional. Del mismo modo, consideran que las competencias pueden fácilmente medirse con procedimientos estándar al ser la suma lineal de comportamientos simples y tareas discretas. El enfoque de competencias se hizo popular en los Estados Unidos hacia 1970 en el movimiento de formación profesional de los docentes basado en competencias. Posteriormente y de la mano de la formación profesional vuelve a ponerse de moda en la década de 1990 con el sistema nacional de cualificaciones profesionales en el Reino Unido y otros movimientos similares en diferentes países del mundo anglosajón, preocupados por definir estándares de competencia y perfiles competenciales para facilitar el desarrollo y la formación de capital humano y profesional adecuado a la competitividad de la economía global.

Este término, como podemos ver, se inscribe en el conjunto de las herramientas de evaluación y remuneración, de control y vigilancia, a disposición de los contratistas que intentan racionalizar con la mayor exactitud su mano de obra concebida como “*stock* de competencias”. Surge ligado al intento por definir estándares de competencia para facilitar la formación de capital humano adecuado a la competitividad internacional. La competen-

cia está estrechamente conectada con la exigencia de eficacia y de flexibilidad exigida a las personas trabajadoras en la “sociedad del conocimiento”.

El énfasis en las competencias y en los aprendizajes no significa ya una reforma de la escuela, sino una reconversión; como en el modelo de la industria, se trata de aplicar la reingeniería, reconvertir el sistema. El problema de hoy ya no sería tanto de inversión en maestros y maestras capacitados, un buen currículo, equipamiento moderno, materiales, etcétera, sino de garantizar un conjunto de resultados que se miden en términos del aprendizaje de aquellas competencias que se consideran necesarias para vivir en la era de la informática y en el mundo globalizado. El Estado ha de ocuparse entonces de medir (con estándares preestablecidos a nivel mundial) los logros de estos aprendizajes, y el sistema educativo, funcionando con la lógica del mercado, debe encargarse de buscar las mejores alternativas para conseguirlos.

Los documentos de las administraciones educativas argumentan la necesidad de introducir este cambio “sustancial” derivado de tendencias internacionales orientadas a la mejora de la calidad y a la actualización de los sistemas educativos en una nueva sociedad de la información. Su integración en nuestra cultura escolar, afirman, responde a la necesidad de reconsiderar las provechosas aportaciones de la experiencia de la formación profesional, de los mensajes del ámbito productivo y de la nueva sociedad del conocimiento. Todos los medios de enseñanza se “reformatean” según la “lógica de la competencia”. Los conocimientos se reinterpretan en el léxico de las competencias. Se redefine el programa escolar como una suma de “competencias terminales exigibles al final de los cursos o de la formación y se les asigna las modalidades de evaluación correspondientes”. Los grandes programas de evaluación dirigidos por la OCDE, como el Programa Internacional para el Control de los Rendimientos de los Alumnos (PISA), apelan igualmente a esta noción de competencias, a partir de las cuales se invita a los Gobiernos a juzgar y corregir los sistemas educativos.

Este método, que consiste en analizar hasta el detalle los contenidos de la enseñanza y en traducirlos en “conocimientos prácticos” y en “competencias”, forma parte de una estandarización pedagógica que se considera fuente de eficacia. Todas estas herramientas escolares subordinadas a la categoría de *competencia*, al mismo tiempo que tecnifican, taylorizan y burocratizan la enseñanza, establecen de manera progresiva y casi automática una afinidad con el mundo de las empresas para la definición de

los perfiles de los empleos y de las listas de competencias elaboradas para seleccionar, reclutar y formar la mano de obra. En definitiva, permite articular racionalmente la “gestión de los flujos escolares” con la gestión de los recursos humanos en la empresa. En realidad, lo esencial parece residir en los enormes intereses económicos que están transformando la educación en un mercado y las escuelas en fábricas de “competencias”. Mano de obra arrojada a un mercado laboral que no tiene nada que ver con la alta cualificación competencial de la que nos hablan. De hecho, si la industria y el comercio estuviesen tan interesados en crear puestos de trabajo de alta cualificación profesional, que necesitaran de competencias especializadas y en ocuparlos con trabajadoras y trabajadores bien retribuidos, ¿por qué se trasladan entonces tantas factorías a México, Singapur o Malasia y se contratan mujeres pobres, ignorantes y desvalidas a un euro la hora?

Este libro se plantea a quiénes favorece el discurso de las competencias desde los preceptos neoliberales. Es más, se pregunta cómo plantear una educación por competencias en el marco de referencia de un currículo y una evaluación críticos. La pregunta de fondo es si esto es posible. Es el eterno dilema entre reforma o revolución. Entre tratar de transformar lo que ya hay para mejorarlo, o al menos buscar la forma de minimizar las consecuencias más negativas de aquello que se nos impone y que consideramos que, a corto plazo, no es posible cambiar. O dar un paso más allá y anunciar una ruptura radical, en el sentido de ir a las raíces, una ruptura constituyente que parta de otras raíces, de otros principios, de otras bases completamente diferentes.

Por eso la pregunta se torna crucial en el contexto actual. ¿Acaso estamos descuidando lo fundamental, con tanto sumergirnos en lo técnico, en cómo aplicar técnicamente las reformas, sin cuestionarnos el porqué de las mismas, a quién defienden y para quién están pensadas? ¿No habrá llegado la hora de re-pensar la educación desde los planteamientos de las serias tradiciones pedagógicas, en vez de dejarnos conquistar por las modas de la cacharrería tecnológica, discutiendo con Toshiba o Microsoft qué nuevas tecnologías introducir para reformar la educación, o por las modas de las competencias prácticas, discutiendo con los *lobbies* empresariales cómo adecuar la educación a sus demandas? Quizá, efectivamente haya llegado la hora de dar “a la empresa, lo que es de la empresa” y “a la educación, lo que es de la educación”.

Introducción

El libro que entregamos hoy a la comunidad educativa es el resultado de un proyecto de investigación apoyado por la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2014 y que estuvo orientado a comprender la compleja relación entre las competencias, el currículo y la evaluación.

Con una larga y consolidada trayectoria en el campo de la evaluación, el Grupo de Investigación Evaluando_nos¹ realiza un importante aporte en la medida en que elabora un estado de la cuestión sobre el término *competencias*, que muestra las tensiones conceptuales y la diversidad de enfoques que luchan por imponer un pensamiento hegemónico, técnico instrumental, de eficiencia y de control sobre la educación y los procesos de aprendizaje, el cual se confronta con el saber de los académicos y especialistas nacionales e internacionales que ratifican lo que se ha denominado la torre de Babel respecto de la significación y el sentido de los enunciados.

Importante aporte cuando se acude a los maestros para reconstruir sus imaginarios sobre la naturaleza y clases de las competencias, en un esfuerzo por comprender la manera como el Estado impone un

1 Es necesario realizar un reconocimiento a la participación de la profesora Nubia Conde, en el proceso de consolidación del proyecto y en la etapa de entrega del informe final de investigación avalada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP). Colaboró como profesional en los análisis de la información levantada con la participación de maestros y maestras de colegios distritales de la ciudad de Bogotá, contexto donde ejerce su labor docente actualmente; durante varias décadas ha sido profesora del Programa de Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional e investigadora del grupo. Este reconocimiento se suma a los agradecimientos a la profesora Yaneth Fabiola Daza Paredes por sus aportes para la presente edición, ya que si bien no participó directamente en el desarrollo del proyecto, contribuyó con sus conocimientos y experiencia al presente documento. La profesora se integra al Grupo de Investigación en el segundo semestre del año 2015. La profesora Daza es magíster en Educación en la Universidad Externado de Colombia, asesora curricular, cofundadora de la Maestría en Pedagogía de la Cultura Física de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, catedrática de posgrados de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, fundadora y líder del grupo de investigación Cultura Física desde 2007.

lenguaje que no se articula al saber pedagógico y sí a la razón técnica que reduce y condiciona la práctica pedagógica en función de los intereses de la economía globalizada.

El libro empieza con un abordaje conceptual sobre lo que se entiende por *competencias* y devela las tensiones entre banqueros y pedagogos cuando se trata de pensar la educación y el currículo, la evaluación y los aprendizajes.

Continúa recogiendo el pensamiento de los expertos a quienes interroga sobre los supuestos, intereses y finalidad del nuevo lenguaje de las competencias y constatando no solo la polisemia del término sino la obligada posición ontológica, epistemológica, ética y política que requiere su cabal comprensión.

Acude después a los maestros quienes en sus prácticas de aula y en los proyectos institucionales han sido los directos actores de esta política: aquí claramente se constata el alto nivel de imposición, prescripción y control que la marca, pero también surgen voces de reflexión alternativa que buscan en la pedagogía crítica una vía más coherente con la naturaleza de la educación y la formación.

Este trabajo muestra cómo las pretendidas políticas de calidad centradas en la evaluación de las pruebas PISA y Saber conforman un real dispositivo de control que necesita de un nuevo lenguaje que centra en la evaluación por competencias el nuevo paradigma del capital humano como objeto y finalidad de la educación en función de las necesidades del mercado global. Hay aquí una apuesta conceptual, práctica y metodológica para ubicar en su real dimensión el discurso de las competencias, tarea urgente frente a la política del borrado pedagógico que pretende la política oficial, desconociendo el campo intelectual de la educación y de la pedagogía y que reduce los dominios y las capacidades humanas a un simple y mecánico saber hacer en contexto dentro del más burdo pragmatismo.

El lenguaje de las competencias irrumpe en el campo educativo cargado de intencionalidades políticas y administrativas en la vertiente oficial de los Congresos de la OCDE y del Banco Mundial, pero en este libro se muestran también otras dimensiones semánticas referidas desde una epistemología de la complejidad o desde una pedagogía crítica que señalan las tensiones y muestran otras alternativas para su comprensión en contextos, en la sociedad y en la cultura, en la potencia transformadora de las prácticas y no sólo en la obsesión por los resultados de las pruebas.

La voz de los académicos y de los investigadores se complementa con las reflexiones de los maestros acerca de sus propias prácticas de aula y la valiosa información recogida se trabaja con una metodología cualitativa innovadora que asume el proceso de descripción, interpretación, valoración y temáticas en perspectiva artística como quien indaga con criterios críticos y hermenéuticos las realidades socialmente construidas.

Por último, invitamos a la comunidad de docentes en todos los roles en que se vean involucrados en sus instituciones educativas, a situarse desde una revisión histórica, contextual, fundamentada y con propiedad, para que se superen las miradas ingenuas y naturalizadas que, sobre este tema, se vienen cimentando. Se trata, entonces, de una invitación a situarnos como profesionales que reflexionan y piensan sobre sus saberes en conjugación con sus experiencias, intereses y necesidades de proyección de la educación.

Capítulo I

La globalización y el discurso de
las competencias en la escuela

La globalización ¿contexto de las competencias?

Mencionar el tema de competencias remite a un referente obligado: la globalización en educación, proceso mundial que está indiscutiblemente asociado a factores ideológicos, sociales, económicos, políticos y culturales, por ser representaciones de valores, creencias y sentidos, en las formas de entender y actuar en la realidad actual, reclamando para ello buenos resultados en los desempeños de las pruebas de competencias, para erigirse, en forma restringida, como valores máximos de éxito escolar y profesional. Implica, además, comprender que en el vivir cotidiano y en el devenir de las escuelas, las estructuras externas e internas de los sistemas educativos están inscritas en escenarios de poder político, social y económico que les demandan llevar a la práctica reformas y cambios acordes con las tendencias de carácter financiero y cultural, según mandatos de países y de organizaciones multinacionales, en este caso, visiones económico-políticas de la globalización neoliberal, con conceptos provenientes del mundo corporativo, Banco Mundial, entre otros, y de las organizaciones de carácter económico de varios países como los integrados en la Unión Europea, representados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Estas perspectivas han sido llevadas al ámbito educativo desde 1963, cuando la Unesco creó en el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIEP) la nueva economía de la educación, “la idea de una educación fuente de crecimiento y su naturaleza de ‘inversión en capital humano’” (Del Rey, 2012, p. 74). En esta misma dirección, para hacer más eficientes los procesos empresariales, en la década de los ochenta se propusieron los sistemas de gestión y aseguramiento de la calidad; desde la década de los noventa, con esos mismos fines de eficacia económica y eficiencia pedagógica, se promulgaron los estándares y la medición estandarizada a través de las pruebas, junto con la correspondiente formulación de competencias. Estas estrategias podrían estar incidiendo significativamente en las transformaciones

pedagógicas de las concepciones, las prácticas curriculares y evaluativas en las instituciones educativas, pues conviene precisar para asumir los retos y desafíos que propuestas tan preponderantes tocan e influyen en los sistemas educativos actuales.

Estas reformas son algunas de las respuestas a las exigencias de la sociedad de mercado que pretende que los Estados cuenten con un mayor control ciudadano, con una dirección centralizada de la política educativa a través del currículo único, las pruebas estandarizadas y sus correspondientes estándares de competencias, para la obtención de altos rendimientos en los resultados impulsados por la mejora en la competitividad nacional, mediante los procesos de medición de profesores, estudiantes e instituciones. Así mismo, ejercicios de competitividad internacional a través del manejo de competencias laborales básicas, que se promueven en los países para establecer una vigilancia transnacional.

El rol de las competencias se ha constituido en uno de los núcleos centrales en cada uno de los niveles educativos. Sin embargo, “Aunque es un concepto que se ofrece a múltiples interpretaciones, pareciera que guarda en sí, como recurso metafórico la quintaesencia que garantiza la mejora de todo el sistema y la superación de tanto mal que se anuncia y se diagnostica...” (Álvarez Méndez, 2011, p. 207) aún no se ha establecido, con precisión, qué cambios y efectos han desencadenado en la pedagogía, en especial para los ambientes curriculares y evaluativos institucionales de colegios y universidades del país. Así como tampoco se ha podido explicar qué ha impulsado este afán de medición y de control estandarizado, mediante la evaluación en los sistemas educativos. Las competencias se mencionan vinculadas a la calidad de la educación en el trabajo cotidiano y como instrumento para asegurar el mantenimiento de altos estándares de desempeño en los sujetos que integran las comunidades educativas.

Según González y Wagenaar (2003) editores del Proyecto Tuning¹ (2003) este recurso simbólico de las competencias, en la educación superior

1 La propuesta del Proyecto Tuning partió de dos universidades privadas y fue acogido por la Unión Europea para integrar un Espacio Europeo de Educación Superior. “Es el proyecto de mayor impacto creado por las Universidades Europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga”, con un claro interés en sus bases de un área económica para la Unión Europea (González y Wagenaar, 2003, p. 17).

europea, aparece como “el nuevo paradigma educativo”. Los programas educativos de los diferentes países trabajan alrededor de las competencias, genéricas e instrumentales. Estas últimas incluyen habilidades cognitivas, interpersonales y competencias sistémicas, con el propósito de unificar las características de la formación de los profesionales, así como las demandas de la empleabilidad. Este paradigma implica el cambio en la concepción de aprendizaje, que se centra en la aplicación de lo aprendido a nuevos contextos, “saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones...” (p. 81). El manejo de unas habilidades posibles de traducir en saber hacer, trabajo operativo e instrumental, más que en conocimientos y contenidos disciplinares.

El interés pedagógico en la relación profesor-estudiante pone de relieve el aprendizaje de los estudiantes, el auto-aprendizaje para que él pueda capacitarse por su cuenta, a lo largo de la vida, competencias que no requerirán de estudio en las universidades dado que estas se podrán aprender y alcanzar en la empresa, la industria, el mundo del trabajo.

El empleo de las competencias siguiendo estos planteamientos se ha difundido y generalizado en la educación de todos los continentes, sin que los resultados de las evaluaciones en las pruebas nacionales e internacionales, para varios países, sean los mejores y en muchos casos, aún no se cuenta con la claridad sobre su significado y la de los presupuestos conceptuales que las sustentan. La puesta en marcha de las políticas educativas de competencias, en la mayoría de los colegios y escuelas, en donde se habla de las competencias, se ha dado sin una toma de conciencia de lo que ellas significan en la concepción de aprendizaje, en el contenido de lo que se aprende, en el tipo de conocimiento que se promueve y las implicaciones para los proyectos educativos institucionales y el currículo. Con estas problemáticas de los sistemas educativos, si el currículo no se asume con la importancia que tiene para la formación de los sujetos, podría convertirse en un dispositivo acrítico que enfatice la reproducción social, a través de la esquematización, reducción y simplificación de los contenidos curriculares con aportes minimizados a una educación que reclama cambios en los procesos de transformación social y requiere de la formación de las nuevas generaciones, desde otros enfoques pedagógicos vinculados a la búsqueda de sujetos autónomos para un mundo de mayor justicia social, equitativo e incluyente.

Para la evaluación, las competencias se han instaurado como el referente de medición que permite constatar el nivel de dominio que se tiene en relación con los estándares y como proceso de medición y comparación entre países, sin tener en cuenta las realidades disímiles de los contextos, las situaciones y las experiencias educativas desiguales que se experimentan en muchas comunidades educativas. Concepción distante de una evaluación como proceso de análisis, reflexión y transformación de lo que está sucediendo cotidianamente, con profesores y estudiantes en las aulas regulares.

Para algunos autores, como Rondón (2004), el problema de las competencias no radica en su relación y vinculación con los modelos pedagógicos sino en la “forma como se ha pretendido implementar desde lógicas ajenas a la pedagogía”. Razones sustentadas en principios de eficiencia y eficacia, propias del pragmatismo del mundo empresarial.

En este marco de referencia problemático para la educación, el presente escrito se propone analizar, en Colombia, cuáles son los sustentos conceptuales de las competencias, cuáles los conocimientos que la educación por competencias promueve, a quiénes favorece el discurso de las competencias desde los preceptos neoliberales. Del mismo modo, se plantean los interrogantes: ¿cuáles son los desafíos y resistencias para el currículo y la evaluación que las nuevas formas de medición estandarizadas conllevan? ¿Cómo plantear una educación por competencias en el marco de referencia de un currículo y una evaluación críticos?

Las políticas educativas sobre competencias y los sistemas educativos: propuestas desde un mundo globalizado

En la sociedad globalizada los intereses económicos constituyen el núcleo de los intercambios entre los países; sin embargo, las influencias de los mercados son transferibles a los campos cultural y educativo de la sociedad, dadas las relaciones de las políticas educativas nacionales e internacionales surgidas de organizaciones financieras y culturales, tales como la OCDE, el BM, el BID, la Organización para el Desarrollo social y Cultural, Unesco, Unicef y organizaciones de carácter supranacional como la Unión Europea (UE)².

2 Organización de más de 27 países que producen dos tercios de los bienes y servicios del mundo, y que están comprometidos con la economía de mercado y la democracia plural (OCDE, 1997, citado en Rizvi y Lingard, 2013, p. 166).

Propuestas con un rol determinante en la promoción de la estandarización y la uniformización de las costumbres, la educación, los juegos, los trabajos y con orientaciones que alcanzan profundas injerencias en la vida personal y colectiva de los individuos y de los países. Motivaciones razonables estas, para ahondar en el análisis sobre aquellos aspectos que estarían permeando directamente el acontecer dentro y fuera de los sistemas educativos.

Esta penetración proviene de transferencias que se promueven en el contexto de lo que Torres (2011) citando a Ritzer (1993) menciona, como la coexistencia de dos grandes modelos culturales contrapuestos, la *macdonalización* y el pluralismo –aunque con influencia y prevalencia del primero– y cuatro de sus características principales: (1) eficiencia, (2) cuantificación (*Accountability*), (3) previsibilidad y (4) control (p. 86).

La eficiencia, entendida como el logro de los objetivos propuestos, o “saber elegir los medios más adecuados para alcanzar un fin”⁴. Propuesta esencial de la tecnología educativa desde la década de 1970, que aún hoy día permanece en los planes, proyectos y programas educativos; ejemplo actual de este modelo en funcionamiento es la formulación del Proyecto Tuning para los países de la Unión Europea.

En esta línea de análisis, otra característica es la cuantificación, es la obsesión por todo lo que puede ser “calculado”. Esta característica relacionada con la medición de la conducta surge nuevamente como valor educativo, que se incorpora en los sistemas educativos, en forma inequitativa, por cuanto se ignoran las condiciones en que cada país aborda las propuestas educativas globalizadas, de las pruebas masivas nacionales e internacionales, con el fin de clasificar personas, comunidades. Para complementar y definir aún más la medición (Torres, 2011) surge la “previsibilidad”, característica que permite contar con un conocimiento predecible, que se pueda transferir e intercambiar en los países de acuerdo con las necesidades del mercado. Es decir, el “énfasis en la formalización, normalización, en las rutinas” (p. 86), en este caso en la escuela.

Esta, la cuantificación de la conducta del individuo, proviene del positivismo y ha sido ratificada desde los organismos internacionales, que validan la cuantificación del conocimiento a través de la estandarización. Razón importante para que desde el año 1996 la OCDE formulara las Pruebas de Evaluación del Desempeño de los Estudiantes, conocidas como Pruebas PISA (por sus siglas en inglés).

En este caso, la estadística pasa a cumplir el rol de tamiz de los sistemas educativos, ante la exigencia de practicar esas pruebas en varios países a todos los niños de quince años para clasificarlos según su desempeño, sin tener en cuenta la diversidad cultural que pudiera incidir en la formulación misma de los ítems, implicación para la espera de los mismos resultados de los actores, situados en realidades diferentes y distantes del tipo de conocimiento implícito, en la generalización de la exigencias planteadas en las preguntas. Es regresar a comienzos del siglo XX, cuando la psicometría delimitaba las capacidades y destrezas de los sujetos a través de los test de inteligencia.

Una última característica importante del modelo cultural de la *macdonalización* es el control, el cual podría provenir, de una parte, "... por la tecnología no humana. Los robots, ordenadores..." (Torres, 2011, p. 86). Sin embargo, podrían concebirse otras líneas más tenues de percibir el control, pero más fuertes para establecer el dominio social, tal es el caso del manejo simbólico en los discursos educativos que conllevan nuevas formas de conocer, de comprender, de actuar, de convivir.

Gentili (1998), citado por Díez Gutiérrez (2008), sugiere que se está pensando la escuela siguiendo el patrón de los McDonald's, donde la eficacia, la eficiencia y la productividad son los principios imperantes para el desarrollo gerencial, por lo que para el mejoramiento de la educación se requiere el traslado de estos planteamientos al mundo escolar. Propuestas dominantes que no favorecen la generación de nuevas estrategias pedagógicas que ayuden a transformar las limitaciones y vacíos de la educación actual con procesos netamente de reconversión económica, de preparación de sujetos-mercancías para el mundo laboral.

Se trata de una nueva concepción de la educación en la que cuenta la "instrucción" para el mundo del trabajo, la preparación de competencias para el sector empresarial y fabril. Nuevo enfoque gestado (Díez Gutiérrez, 2008) en la "Mesa Redonda Europea de los Empresarios" en 1989, con la idea de la formación del trabajador para responder al sector productivo". "... [S]e hace una interpretación claramente reduccionista de qué significa la sociedad, poniendo a la escuela y a la universidad al exclusivo servicio de las empresas..." (p. 25), el énfasis se dirige a preparar a los profesionales para el mundo laboral; de lado quedan aquellas dimensiones del sujeto que constituyen parte fundamental de la racionalidad crítica en la vida personal del individuo y su grupo social.

Características de este nuevo modelo que demandan un ciudadano convertido en cliente, que desarrolle una individualidad fuerte para alcanzar altos puntajes en las pruebas, lo que trae como consecuencia el escaso interés en los procesos de solidaridad, de apoyo a la comunidad, una visión de colectividad débil donde cada persona se siente responsable de su vida, sin contar con los grupos sociales estudiantiles, profesionales e institucionales a los que se pertenece.

Además de estas concepciones diferentes de educación, han surgido nuevas formas de gobernar la educación, a través de políticas educativas o lo que Rizvi y Lingard (2013) llaman “gobernanza”, proceso que implica la autoridad de Gobiernos tanto nacionales como internacionales e involucra elementos y actores políticos en lo público y en lo privado, pero cediendo o entregando aspectos de sus criterios como la soberanía de un país, a los organismos internacionales. El llamado de la *gobernanza* es una nueva propuesta de gestión pública. Estas nuevas formas que enfatiza la *gobernanza* están ligadas a procesos que buscan los resultados, y estos de manera eficiente. De allí el énfasis en el rendimiento en las pruebas estandarizadas, todo aquello que supone objetivos de rendimiento cuantificado, posibilidades para el fomento de la competitividad.

De acuerdo con el análisis de Del Rey “la capacitación por competencias no sólo tiene la finalidad de permitir al individuo adaptarse a un mundo difícil [relato], sino que se propone además adiestrarlo para obedecer a un principio de competitividad [proceso]” (2012, p. 27). Las pruebas estandarizadas son el mejor ejemplo de la mundialización de la evaluación, ya no son los evaluadores en cada institución o país los que toman las decisiones sobre el sujeto evaluado y quienes deciden qué hacer con los resultados en las mismas, sino la mano invisible de países y organizaciones, quienes a nivel global tienen el control político, económico y social.

En esta línea de reflexión, Rizvi y Lingard (2013) plantean como sustento de las políticas educativas en la globalización, “presiones para lograr un espacio conmensurable” que significa contar con áreas comunes en los sistemas educativos, para el caso se habla de referentes de medición, mediante el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Para estos autores, la OCDE y las pruebas PISA se basan en el supuesto básico de que la competitividad internacional de las economías dependen de la “calidad de la educación y de los sistemas de formación que se ajustan a los estándares internacionales” (p. 166).

En esta nueva orientación en la pedagogía, el currículo parece estar dirigido a responder a las exigencias de una instrucción para el aprestamiento al ejercicio laboral y, la evaluación, a cumplir la función de dar cuenta de los alcances de los logros exigidos para tal fin. Es decir, la educación parece desviarse de su función de formación de ciudadanos responsables y críticos, con mayores posibilidades de desarrollo de sus potencialidades, con aportes a la transformación de su medio ambiente, a un interés de producción económica, de obtener un salario, resultado de un desempeño calificado que lo haga trabajador elegible y competitivo. El interés de los sistemas educativos estaría centrado en aumentar significativamente la competitividad internacional.

Estos modelos educativos han venido aplicándose a la educación desde la década de 1970, cuando la tecnología educativa enfatizaba, según Gimeno (2008), en la obsesión por los objetivos, tanto para el currículo como para la evaluación, en la búsqueda del mayor alcance posible de aprendizajes conductuales propuestos para un currículo y una evaluación eficientes. Concepción técnico-racionalista en la que se enfatiza el diseño técnico instrumental del currículo, a través de la planificación por los objetivos medibles. La evaluación en este soporte de racionalidad operativa tiene como finalidad la verificación del logro propuesto, en este caso saber si se han alcanzado las competencias planeadas. Es una medición de los aprendizajes, dado que las competencias sólo se pueden medir en conductas observables; esto exige del docente, a la vez, la planificación de su trabajo docente, en este contexto de planeación instrumental.

Hoy en día en Europa y Latinoamérica los proyectos Tuning y Alfa Tuning de Latinoamérica, respectivamente, brindan enorme importancia a las políticas que promueven el enfoque de competencias y a su implementación. En el desarrollo de estos proyectos, se atiende como núcleo de la planeación, la formulación de objetivos tylerianos, con el propósito de preparar a los estudiantes universitarios en la adquisición de “destrezas, competencias y habilidades” (Díez, 2008).

Aprendizajes generales, flexibles a los requerimientos del mundo empresarial, con posibilidades de transferirse laboralmente a los países que lo integran, transformación de conocimientos profesionales con mayor complejidad, a un acervo de manejo técnico instrumental de fácil adaptabilidad a los cambios requeridos por el mercado laboral.

Estos planteamientos de análisis sobre las políticas educativas relacionadas con la estandarización de la educación, en particular la asunción de las competencias como estrategia pedagógica de control de profesores y estudiantes, en los colegios y universidades nos impele a indagar por sus verdaderos sentidos y los sustentos teóricos que las animan en el ámbito académico.

Las competencias, un nuevo lenguaje: tensiones, límites y alternativas

Lo que hace unos años era un fantasma que aparecía y desaparecía en el territorio de la educación es ahora un monstruo que pretende adueñarse de todo sembrando confusión, desconcierto e impotencia en la comunidad educativa: el lenguaje de las competencias.

En este escrito pretendemos mostrar el poder de este nuevo lenguaje que va más allá de un conjunto de enunciados para nombrar lo innombrable, colocarlo en su lugar como parte de un dispositivo de control, señalar las tensiones que lo caracterizan en nuestro medio, los efectos de una tendencia instalada desde el estado evaluador y proponer una alternativa desde la pedagogía crítica.

El poder del lenguaje

De una manera sutil y luego de forma repetitiva apareció en el lenguaje de las organizaciones, los eventos, los documentos sobre las políticas públicas en educación, las instituciones y los maestros un lenguaje que habla de “evaluar por competencias”, “currículo por competencias”, “enseñar por competencias”, “indicadores de competencias”, “clases de competencias”, “aprendizaje por competencias” de tal manera que hoy el concepto se utiliza para casi toda actividad humana que se quiera evaluar.

Maestros y directivos docentes acogimos y repetimos ese nuevo lenguaje como algo prometedor y potente para lograr transformaciones en el campo de la educación y de la pedagogía ya por el poder de demostración que las organizaciones y los congresos mundiales de educación ejercen a nivel global, ya por la pérdida de la autonomía de la comunidad

de maestros para autorregularse o también por el efecto de las prescripciones y los decretos que reproducen sin profundizar ni reflexionar, los lineamientos de la política.

De tanto repetirlo, este lenguaje se volvió algo común, dado, natural en las escuelas, y cada maestro, rector o administrador lo acogió desde su propio imaginario a partir de la nueva consigna o eslogan que se impuso: “Competencia es saber hacer en contexto” (Montenegro, 2003, p. 18).

No nos preguntamos por los supuestos epistemológicos de esta fórmula milagrosa para lograr aprendizajes, ni sospechamos de las miradas que sobre la realidad educativa se legitiman y mucho menos de su dimensión ética y política, simplemente nos dedicamos a hablar este nuevo lenguaje y a ponerlo en los profusos documentos que comenzaron a llegar a las instituciones educativas preguntando por la manera como se estaban aplicando.

Pronto aparecieron también los “especialistas”, “técnicos en el diseño y la construcción de competencias” y el mercado se llenó de libros que pretenden “llenar este vacío” para explicar a los maestros qué son y cómo se aplican las competencias. (Zubiría, 2005). Se repite así el mismo ritual ocurrido con la enseñanza por objetivos, el currículo por ciclos y las innovaciones: ¿qué necesita el maestro? ¡Se le tiene!

Abrumados por la aplicación sin apropiación de las nuevas disposiciones sobre competencias no nos dimos cuenta de que detrás de ese nuevo lenguaje se estaba legitimando otra forma de ser maestro, otra forma de ver la educación, otra forma de asumir la pedagogía y con ello se alteraba la cultura escolar.

En efecto, si asumimos con L. Wittgenstein (1988) que el lenguaje es una forma de vida y que sus funciones no se agotan en la simple denotación o representación del mundo sino que funciona también como imperativo para la acción y para la expresión de sentimientos, emociones y valores, entonces saldrá a flote todo el iceberg del que forma parte el eslogan “competencia es saber hacer en contexto”. Es decir, un conjunto de acciones que el estudiante realiza en un contexto particular y que cumplen con las exigencias específicas del mismo. En lo que sigue trataremos de sacar a flote el témpano.

Las competencias no están solas

Una somera búsqueda en la literatura sobre las competencias nos revela que su mención y enunciación está articulada siempre a una cadena de argumentos y razonamientos sobre la eficacia, el control, la dirección, de los procesos de aprendizaje. Nos revela también que hay un afán por evaluarlo todo de manera masiva y que el criterio general es la competencia. Hay un conjunto de enunciados y prescripciones que aseguran la calidad de la educación mediante lineamientos curriculares, estándares, pruebas, competencias (García et ál., 2013).

La premisa fundamental es construir un modelo que, basado en la evaluación, permita conocer si los propósitos de la educación se están cumpliendo y si los docentes muestran evidencias de estar enseñando para lograrlos. El asunto aquí es ¿quién y para qué construye el aparato de evaluación? La evaluación aparece como un asunto técnico que prescribe el tipo de aprendizaje que se ha de lograr, los fines de la educación, los contenidos y las estrategias didácticas, todo esto para asegurar la calidad de la educación.

El témpano es un real dispositivo de control simbólico y reorganización de la educación, basado en este nuevo lenguaje que funciona bajo una argumentación sofisticada, que podemos resumir así:

Cumplidas las metas de cobertura de la educación debemos dedicarnos a asegurar la calidad y por calidad entendemos los resultados de las pruebas PISA y Saber, porque ellas dan cuenta de las competencias y evalúan los logros de los aprendizajes y las políticas públicas en educación. Así se encuentra expresado en el informe Compartir (Fundación compartir, 2013).

Comprendemos entonces que el lenguaje de las competencias forma parte de otro más potente y amplio: el lenguaje de la administración, la gerencia, la contabilidad, el pago por mérito, la eficiencia y la eficacia.

Calidad de la educación, evaluación de los procesos de comprensión, aprendizaje de los estudiantes, quedan ahora reducidos a insumos para la producción en masa de lo que necesitan los administradores de la gran empresa llamada educación.

Y ¿dónde queda la pedagogía y la didáctica? Y ¿dónde, el maestro como trabajador de la cultura? Y ¿dónde quedan el sujeto, el contexto, la historia, la memoria, la identidad? Y... ¿De cuál maestro estamos hablando?

Principales tensiones

En un interesante artículo de la profesora Cabra (2008) se han señalado una serie de tensiones acerca del tema de las competencias, que recogemos y ampliamos aquí:

- » Elementos ideológicos e históricos que influyen en su orientación.
- » Ausencia de consenso sobre el concepto y extrapolación de la noción.
- » Ausencia de investigaciones en el campo de la pedagogía.
- » La incipiente reflexión sobre los fundamentos ontológicos, epistemológicos, éticos y políticos.

Estas tensiones señalan que el lenguaje de las competencias tiene que ver con los nuevos paradigmas que emergen en un real cambio de época: globalización, sociedad del conocimiento, nuevas tecnologías, además de cambios profundos en los órdenes epistemológico, pedagógico, psicológico, ético y político (Tamayo, 2007) que exigen al sistema educativo mundial nuevos posicionamientos frente a los fines, contenidos, métodos, recursos y formas de evaluación.

Hay aquí una primera tensión entre una mirada de la educación como un portafolio de negocios que la convierte en un producto en función de los intereses del mercado que orienta la enseñanza a aquellos aspectos de competencias laborales para educar la mano de obra que se necesita para el desarrollo económico de los países, y por otra, una mirada de la educación como proceso social por excelencia para propiciar el desarrollo humano integral, conservar, recrear y transformar la cultura, respetar los valores y formar en la democracia y en la autonomía por medio del conocimiento como patrimonio cultural de la humanidad, asunto público, derecho humano y responsabilidad del Estado. Competencia como cultura. Clara tensión entre la OCDE y los humanistas, entre banqueros y pedagogos (Tamayo, 2008b).

La segunda, se ha creado por la ausencia de consenso sobre el concepto. En efecto un rastreo por la literatura que versa sobre el tema ubica las competencias en un mar de polisemias: “Es competente un ciudadano que tiene la capacidad de desplegar su saber en la solución de problemas nuevos y que sus soluciones son plausibles a juicio de una comunidad calificada”

(Bogoya, 2003). “El concepto de competencia es hoy muy ambiguo y sus sentidos se inscriben en dos grandes dimensiones, que determinan visiones políticas sobre la educación” (Jurado, 2003b). “Las competencias lingüística, ideológica y comunicativa [...] se habla de 40 competencias sólo para el área de educación física” Bustamante (2002a). “El discurso pedagógico de las competencias hace su aparición en la segunda mitad del siglo XX y lo hace simultáneamente en varias disciplinas: lingüística, psicología, Antropología Social, Sociología, Sociolingüística” Moya (2011). Barnett (2001) distingue entre competencia académica y competencia operacional. “El concepto de competencia es tan confuso, acumula significados de tradiciones diversas y contamos con tan poca experiencia a la hora de analizar cómo podría traducirse en prácticas, que conviene analizarlo detenidamente” Gimeno (2008). “Las competencias corresponden a un modelo globalizado, una suerte de ‘Coca-Cola’ educativa que se impone a través de la influencia de organismos internacionales no necesariamente especializados en educación” (Del Rey, 2012). –Se convierte así el concepto de *competencias* en un campo de disputa entre lingüistas, psicólogos, sociólogos, pedagogos, maestros e investigadores y todos reclaman el origen del concepto en su ciencia o disciplina y la indebida extrapolación hecha por otros campos.

Es lo que podemos llamar la torre de Babel.

Queda entonces la pregunta: ¿desde dónde se habla de competencias? ¿Quién está hablando? ¿Para qué aborda el tema? ¿En qué contexto?

La tercera y más grave tensión, señalada por Cabra (2008), es la incipiente reflexión y producción intelectual de maestros y de investigadores en el campo de la educación y de la pedagogía sobre el tema.

Es dentro de esta pregunta por la investigación donde se sitúa la reflexión sobre los referentes epistemológicos, ontológicos, psicológicos, lógicos, éticos y políticos de las concepciones sobre competencias.

Aunque no todos los puntos anteriores se pueden significar rigurosamente como tensiones, sí tienen potencia para la comprensión de la problemática instalada en el campo educativo y son un aporte para el análisis y la investigación de las competencias.

Las preguntas por resolver serían:

- » ¿Qué tipo de conocimiento pretenden construir las competencias?
- » ¿Cómo se valida? ¿En qué estatuto de saber se inscribe? ¿Cuál su paradigma epistémico?

- » ¿Cómo caracteriza la realidad educativa? ¿Es algo ya dado? ¿Es una construcción social? ¿Cómo está estructurada? ¿Cómo se investiga?
- » ¿Cómo entiende el aprendizaje y la comprensión del mundo en niños y jóvenes?
- » ¿En qué lógica se inscribe su discurso?
- » ¿Con qué valores y para qué sociedad forman las competencias?

El peligro de los reduccionismos

En medio de este mar de incertidumbres y ante la costumbre inveterada de que digan lo que digan, ordenen lo que ordenen, el maestro sigue su propios supuestos e imaginarios y la pauta de actuación en el aula sigue siendo una caja negra que sólo descifra el maestro en su propia subjetividad, es posible que el tema de las competencias se reduzca a una burda aplicación del conductismo de los años 70 del siglo pasado o a una aplicación mecánica de los principios del constructivismo tan en boga hoy.

Algunas investigaciones del grupo Evaluándo_nos de la Universidad Pedagógica Nacional muestran que en varias instituciones educativas del Distrito para un buen número de profesores la formación por competencias se reduce a la elaboración de un listado de indicadores de desempeño de cada competencia, en una visión fragmentada que renueva el diseño instruccional y la enseñanza por objetivos operacionales que pregonó la tecnología educativa de corte conductista. O también y sin mayor reflexión se ha vendido la idea de que enseñar por competencias es lo mismo que utilizar una secuencia de actividades orientadas a lograr aprendizaje significativo, modificabilidad cognitiva, enseñanza para la comprensión, resolución de problemas, inteligencias múltiples, según la psicología cognitiva.

¿No es esta una forma de reducir las posibilidades del amplio espectro conceptual y las múltiples dimensiones que suponen las competencias a una razón instrumental que convierte las urgencias por una educación de calidad en una sumatoria fragmentada de recetas disfrazadas de científicidad? ¿No fue contra estas propuestas por lo que se levantó el Movimiento Pedagógico en Colombia y que ya se ha multiplicado en Latinoamérica? (Tamayo, 2008a).

Competencias como juego de lenguaje

Situar el lenguaje de las competencias en la perspectiva del segundo Wittgenstein es asumir su significado y sentido como el dominio de un conjunto de reglas de formación y transformación dentro de un determinado sistema simbólico cuya finalidad, metodologías, estrategias, contenidos, recursos y formas de evaluación tienen una dimensión pragmática que se expresa en acciones cuya comprensión se interpreta y valora por la comunidad misma que las usa y construye en contextos específicos para propósitos determinados. Es lo que Wittgenstein denomina *juegos de lenguaje*, esto es “un conjunto de enunciados y las acciones con las que están encadenados” (1968).

Las reglas, como la gramática, no se encuentran aisladas del conjunto de enunciados y sus usos, ni se construyen por anticipado *a priori*, según la lógica o la psicología. Su significado es el uso y cada comunidad legitima y valora su potencia para la comprensión del mundo de la vida.

El lenguaje es una forma de vida, y saber hablar es participar de una cultura que comparte significados de la misma manera como se configura una red donde la gente se comunica (Wittgenstein [1968] pone el ejemplo de saber jugar ajedrez) (Kenny, 1982).

Según lo anterior, existirían diversos juegos de lenguaje respecto de las competencias pero particularmente dos: el de los economistas y el de los pedagogos. Establecer esta distinción es muy saludable para no caer en las trampas del lenguaje que nos llevan a discusiones sin fin y nos distraen de lo fundamental.

De acuerdo con esta acepción y distinción habría que reconocer que el discurso hegemónico ha sido el de los banqueros y que ya es hora de escuchar el discurso de los pedagogos.

Aproximaciones desde la pedagogía crítica

Esta propuesta, alimentada por las ideas de Freire (1993), tiene gran potencia para pensar la educación educando para el pensamiento y se constituye en alternativa para construir un espacio de resistencia en la educación en estos tiempos de incertidumbre. Las siguientes cinco características de la pedagogía crítica nos ayudan a direccionar el proyecto.

- » *Una educación centrada en los contextos:* esto quiere decir que toda educación como proceso social se enmarca en un contexto de relaciones entre sujetos, saberes, instituciones, prácticas marcadas por las ideas y paradigmas de la época y por la manera como los actores sociales se apropian y empoderan frente a ellas. De acuerdo con esta característica, lo que tenemos que hacer es leer nuestro propio contexto social, político, cultural, científico y tecnológico, pero también las carencias y vacíos que nunca ha resuelto para partir de allí en la búsqueda de una enseñanza para el pensamiento. ¿Qué nos dice la historia de nuestros países? ¿Cómo hemos asumido las configuraciones familiares, barriales, ciudadanas? ¿Cómo está nuestro sistema educativo? ¿Cuáles son las políticas educativas y cómo se expresan en normas y decretos? ¿Qué tiene que ver una política educativa que pretende evaluarlo todo mediante pruebas estandarizadas con la idiosincrasia de nuestras culturas?
- » *Una educación que recupera los sujetos:* vale decir se preocupa por el estudiante y el profesor de carne y hueso, por sus circunstancias y sus imaginarios, sus características y sus niveles de desarrollo psíquico, social, lingüístico, moral, político. Lo pone como un referente fundamental en el proceso educativo que no es solo la enseñanza de saberes o ciencias, la erudición o la adquisición de conocimientos sino también y con la misma fuerza la formación como persona, con dignidad y sujeto de derechos y deberes. Con saberes y valores que configuran su mundo como sujeto epistémico y moral, con ideas y representaciones a partir de las cuales puede aprender otras nuevas pero sin las cuales no es posible aprender porque aprender es transformar lo que ya se tiene en el orden conceptual, práctico, axiológico o metodológico. Una educación que valora al sujeto como capaz de autonomía, libertad y crítica. ¿Quién es el ser humano? ¿Cómo aprende el ser humano? ¿Quién es el otro y quién soy yo en el proceso educativo?
- » *Una educación en su dimensión ética y política:* contexto y sujetos conforman una comunidad de intereses y conocimientos ligada por derechos y deberes que pueden construir una sociedad mejor, un mundo de interacciones sociales donde el respeto, la tolerancia, la solidaridad, el multiculturalismo, permitan vivir productivamente en

medio de las diferencias y no asumirlas como amenazas. Es una ética de la comprensión que asume al otro como referente para construir mi propia identidad, al otro como un yo mismo con ilusiones, ideas, saberes y sentimientos morales. Es recuperar el tejido social deshecho por la discriminación, la inequidad, el desplazamiento y la violencia por medio de la construcción de una ética civil fundada en la dignidad de la persona humana. Reconocer que somos condicionados pero no determinados y que juntos podemos construir espacios de libertad. ¿Qué tipo de educación queremos? ¿Para cuáles propósitos y con qué valores?

- » *Una educación para el pensamiento crítico*: entendido este en un sentido amplio, como la formación en la reflexión argumentada, el análisis y la investigación de la realidad a favor de la autonomía del ser de los educandos y de la construcción de una sociedad más justa e incluyente. Es también sospechar de lo establecido, del discurso oficial y aprender a indagar, a no tragar entero, a develar las múltiples formas de manipulación que anticipan una condición de sujeto como amarrado a intereses deshumanizantes. Esta educación liga lo teórico con lo práctico y se compromete en la defensa de los débiles y excluidos, denuncia las múltiples formas de colonización de la vida cotidiana. ¿Cómo desarrollar comunidades de indagación que develen las condiciones de inequidad y organicen proyectos transformadores? (Ortega, 2009).
- » *La escuela como espacio de formación democrática, el maestro como sujeto político y la pedagogía crítica como alternativa para la transformación curricular*: se trata de asumir la pedagogía crítica como un referente potente para el diseño curricular, que reconfigura los propósitos, los contenidos, las metodologías y las formas de evaluación en la institución educativa de acuerdo con los principios arriba señalados. También se piensa desde allí cómo emerge un maestro comprometido con la organización de ambientes de aprendizaje y formas de interacción que permitan la formación en el ejercicio de la ciudadanía por participación en proyectos y actividades orientados a cimentar los valores de una ética civil y por sobre todo reconocer el valor de lo colectivo para la concientización, organización, planeación y realización de procesos transformadores de las realidades de

deshumanización y exclusión que cruzan las instituciones. ¿Cuáles son los elementos de la pedagogía crítica que nos sirven para organizar transformaciones en las instituciones educativas que permitan una enseñanza para el pensamiento crítico? ¿Existen rutas didácticas que lo hagan posible? ¿Cuáles son? (Ortega, 2013).

Finalmente, consideramos que en este mar de incertidumbre y ante el empuje arrollador del modelo hegemónico neoliberal, no queda otra alternativa que anteponer con inteligencia y dignidad otro proyecto democrático alternativo, construido con el aporte de todos los países de nuestra América.

El discurso de las competencias: ¿dispositivos para la calidad o limitaciones para la educación?

Las intencionalidades de las políticas públicas, están dadas a partir de la imposición de las fuerzas del mercado, los elementos de control, el uso de instrumentos de medición, el desconocimiento del entramado social, la aplicación de una legislación homogénea sin importar el contexto cultural y por supuesto el abandono de la dimensión humana y formativa.

Juan Manuel Álvarez

Políticas educativas asociadas al enfoque de competencias en educación

Las políticas educativas internacionales y nacionales en los últimos años han acogido los planteamientos de la educación por competencias, con el fin de ejercer control y medición sobre los conocimientos y el rendimiento laboral de estudiantes, docentes e instituciones educativas de Educación Básica y Media y Superior. Por tanto estas políticas educativas se constituyen como demanda de la sociedad a los sistemas educativos, a las instituciones educativas y terminan por impactar a los mismos individuos que interactúan en estas últimas. Desde la perspectiva de Gimeno (2009),

estas demandas en la sociedad del mercado con relación al enfoque de competencias en la educación han tenido su génesis y desarrollo en una serie de informes internacionales patrocinados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), entre ellos, los estudios de Edgar Faure (1973) *Aprender a ser; Aprender: horizonte sin límites. Informe al Club de Roma* (1980), los estudios y publicación de Jacques Delors, en *La educación encierra un tesoro* (1997), con su propuesta de las cuatro competencias y cierran esta cascada la propuesta de los *siete saberes* de Edgar Morín (1999) y el Foro Mundial de Dakar que trató acerca de *la formación a lo largo de la vida* (2000). Documentos que con apuestas interesantes frente a la educación del presente y del futuro, se ven afectados por la urgencia de situar la formación escolar en lo meramente procedimental o laboral, llegando a constituirse, esta última concepción como parte definitoria de la agenda de las organizaciones internacionales para los préstamos en educación y, por lo tanto, se la incorpora a los planes de desarrollo, programas de gobierno y en consecuencia permean los ministerios y secretarías de educación en la categoría de estrategia prevalente de medición de resultados sobre los empréstitos internacionales en educación.

Para autores como Apple (2010), en el contexto internacional se está sucediendo el *asalto a la educación pública* por cuanto el enfoque de competencias en educación es una demanda de la sociedad representada en las directrices que expiden los organismos internacionales de corte financiero y cultural a los países y por ende se ven reflejados en los planes de desarrollo dentro de lo que se conoce como políticas públicas, en este caso asociadas al modelo de educación para el capital humano. Es así como la tendencia generalizada en los sistemas educativos está en la implementación de este enfoque, pensado desde una racionalidad política y económica de corte empresarial como fiel evidencia de las políticas capitalistas del neoliberalismo y la ideología neoconservadora. Todo lo anterior se constata en el reciente informe de la Unesco (2012), en el llamado décimo informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo, titulado *Los jóvenes y las competencias*, documento en el que se convoca a continuar trabajando con la educación y se pone de relieve la apremiante necesidad de invertir en el sector educativo para que los jóvenes adquieran competencias para el mundo del trabajo desde una perspectiva empresarial.

¿Qué son las competencias? Entre el debate y la torre de Babel

Las competencias que se vienen incorporando al discurso y a las prácticas educativas tienen otros fines e intereses. Son enunciados o formulaciones aparentemente inofensivas que pretenden construirse e implementarse desde una narrativa de salvamento para la educación. Se ampara este discurso en la poca eficiencia de los sistemas escolares; en segundo lugar, en la inadecuada respuesta a las necesidades que tiene la educación al desarrollo económico y en tercer lugar, la escuela evidencia una estructura tradicional centrada en los conocimientos memorísticos, en el conocimiento disciplinar balcanizado y en total desarticulación con la sociedad globalizada (Gimeno, 2008).

En tal sentido las políticas neoliberales y capitalistas agencian un “paquete educativo o sistema de control a la Educación” para vigilar, medir, evaluar y hacer seguimiento estadístico y que a la vez sirve como instrumento para comparar los sistemas educativos. Este dispositivo se inserta en el discurso de la calidad de la educación y se estructura a partir de una perspectiva curricular técnico-instrumentalista, en los estándares de competencias, las competencias y una evaluación cuantitativa endógena y exógena a la escuela, obsesionada por el número, por el *ranking* y la comparación de los sistemas escolares y las instituciones (Díez, 2008). Es por ello que se pretende que las competencias actúen como guías para el diseño y el desarrollo de los currículos, de las políticas educativas que se convierten en instrumentos de comparación de los sistemas educativos y terminan imponiendo un modelo globalizado para la educación en el marco de la globalización del proyecto neoliberal y neoconservador.

En palabras de Gimeno (2008), “El universo semántico del que se nutre el discurso acerca de las competencias representa una forma de entender el mundo de la Educación, del conocimiento y el papel de ambos en la sociedad” (p. 17). Es por ello que existe una diversidad de opiniones y formas de apropiarse y entender qué son las competencias en educación. Gonzalo Morales (2003), Jurado (2003), Barrón, (2000) y Braslavsky (1979) citados en Jurado (2006) y Bustamante (2001, 2002, 2003 y 2007) advierten la complejidad que tiene el asumir cualquiera de las definiciones de *competencias*, atendiendo a su característica polisémica. Este término tiene un doble

sentido y no tendría nada de novedoso sino que, por el contrario, sería un dispositivo más para asegurar la política educativa articulada con las evaluaciones estandarizadas de tipo endógeno y exógeno a la que se somete la escuela en el marco de la globalización de las políticas neoliberales.

En el plano internacional se han consensuado definiciones y tipologías diversas sobre competencias en el marco de un nuevo proyecto curricular. Desde la Unión Europea se define como competencia, “como aptitud, habilidad, suficiencia, o destreza; así las competencias se asocian a lo que la persona es capaz de ejecutar, su grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para responder con tareas complejas” (Maldonado, 2006a, p. 210). Para el Proyecto Tuning las competencias se agruparon y definieron como “capacidad, atributo, habilidad, destreza y competencia” y se hizo una clasificación en dos grandes grupos. Las competencias específicas que tienen que ver con la disciplina y la titulación, y las competencias transversales, entendidas como la “capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, presentes en todos los programas o titulaciones y que son de importancia para los graduados y empleadores –competencias genéricas” (Maldonado, 2006a, p. 211).

El grupo *Evaluando_nos* (2006) se ha interesado en el tema de los estándares y su articulación con el discurso de las competencias por cuanto afecta las instituciones educativas, la profesión docente, el desempeño escolar de los estudiantes, el currículo y la evaluación. Para este año el grupo encuentra que,

... los estándares son planteamientos que surgen con el interés de responder a expectativas sociales para alcanzar la “calidad” de la educación, también determinada por exigencias, intereses y necesidades sociales, partiendo del supuesto que [sic] un “sistema educativo no es de calidad si no transmite conocimiento socialmente válido, que responda a las demandas que el cuerpo social hace a la educación”. (Aguerrondo, 1993).

Sin embargo, aunque se señalan como prioritarios los acuerdos para el desarrollo académico de los currículos en las instituciones, se expresa la preocupación por la tendencia a la homogenización de contenidos, formación de sujetos, formas y criterios de evaluación, sin posibilidades de transformación según el contexto ni de la construcción colectiva sobre

la respuesta a las necesidades de la población, de los estudiantes y del objeto de la enseñanza.

Así mismo, el grupo Evaluando_nos, al desarrollar el proyecto de investigación “Evaluación de docentes según las competencias, los estándares y el desempeño profesional” muestra que el sentido que se da a estas categorías podría estar direccionando la dinámica pedagógica en los colegios y por consiguiente incidiendo en el desarrollo profesional de los profesores. Si el estándar se asume estrictamente como lo plantean las políticas educativas internacionales o a través del Ministerio de Educación, las propuestas que se podrían dar desde los proyectos educativos estarían restringidas. Por otra parte, la participación colegiada en la construcción del currículo y en las formas de evaluación por parte del profesorado estaría ausente por la necesidad limitante y rigurosa de responder a las exigencias de la planeación elaborada por el Ministerio. El papel del maestro se limitaría a seguir y aplicar fórmulas, formatos y textos de contenidos, que, al tiempo que lo convierten en aplicador de técnicas instrumentales, coartan el desarrollo profesional del docente al ver disminuidos los pocos escenarios de construcción e innovación colectiva.

Desde la óptica de investigadores y académicos el propósito de estas políticas es imponer los modelos educativos orientados a la formación del *capital humano* (Pinilla, 2011) y el *desarrollo humano* (Gutiérrez, 2009), como enfoques neoliberales desde una racionalidad política y económica que responde a las demandas sociales y del mercado representado en la formación de las competencias laborales mínimas y de las competencias para el emprendimiento empresarial de los individuos, modelos para los menos favorecidos de la sociedad –en palabras de Freire, “los desheredados de la tierra” (1993, p. 16).

El dispositivo de las competencias: ¿analogía o realidad?

A partir de la teoría sobre la comprensión del currículo que propone López (2001) y haciendo transferencia de las categorías, se podría plantear análogamente que el término *competencias* es polisémico, polimorfo y poliédrico cuando se trata de conceptualizar su sentido y aplicación en la educación. En tal sentido se podría asegurar que no existe una conceptualización unívoca de competencias, sino que, por el contrario, hay diversas

formas de explicarlas y describirlas. En palabras de Gimeno, “El universo semántico del que se nutre el discurso acerca de las competencias representa una forma de entender el mundo de la Educación, del conocimiento y el papel de ambos en la sociedad” (2008, p. 17).

En este marco axiológico, la institución educativa no prepara para la vida sino que ofrece unos componentes cognitivos mínimos para ser eficiente en un determinado rol. La “reificación del hombre”, como la llamará el filósofo Marcuse, es insalvable en esta perspectiva. El aspecto fundamental del término *competencia* es cómo asumirla como dispositivo para la integración del conocimiento y, en consecuencia, para la formación integral de quienes se constituyen como ciudadanía.

En este sentido, las competencias se asumen “como estrategias en los diversos procesos de razonamiento que suponen la construcción del conocimiento”, pero que no son aprendidas de manera aislada, como las competencias señaladas por Braslavsky (citado por Jurado, 2006): comunicativas, sociohistóricas, científicas, tecnológicas, ecológicas, críticas y creativas.

En otro sentido, Sergio de Zubiría (2005) al analizar el tema de las competencias ciudadanas las define como

... el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articuladas entre sí, hace posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática [...] las competencias ciudadanas se refieren a saber interactuar en una sociedad democrática (p. 23).

En este segundo ámbito semántico del término *competencia*, el acento lo constituyen el sentido crítico y la flexibilidad de lo que la escuela propone como aprendizaje fundamental en la formación de los ciudadanos para tejer comunidad. Frente a la reificación humana se propende por sujetos competentes en el razonamiento argumentado y en acciones que involucran siempre la presencia del otro. Desde otra esquina se evidencia lo complejo de la conceptualización del término; Tobón, citado por Maldonado et ál., (2006b, p. 220) argumenta una asimetría en el plano de la normatividad, esto es, en la Ley 749 de 2002 las competencias y el desarrollo intelectual están en el mismo nivel, *cuando en realidad el desarrollo intelectual es más amplio y genérico que las competencias* (2006, p. 220);

el Decreto 3238 de 2004, evidencia dos objetos de evaluación que en la realidad reflejan contradicción; en el Decreto 2230 de 2003, se diferencia competencias de desempeño cuando en los debates el desempeño siempre aparece referido a competencia; en el Decreto 1278 de 2002 que en realidad no lleva a la Profesionalización Docente sino como que se convierte en un dispositivo legal de una evaluación de rendición de cuentas y una segunda contradicción tiene que ver con la sustentación de cuatro conceptos que en realidad se unifican, estos son, formación, experiencia, desempeño y competencias. Y finalmente estaría la Resolución 4700 de 2004 se introduce el concepto de aptitudes como objeto de evaluación, junto con las competencias, sin darse argumentación en la diferencia teórico y práctica de los mismos.

Desde un análisis sociolingüístico y desde el psicoanálisis el profesor e investigador Bustamante (2001, 2002, 2003, 2007) explica, por una parte, que la incursión del discurso de las competencias en educación no tienen nada de novedoso, es un término que tiene una historia y por ende unas comprensiones previas, por ejemplo en la psicología y las ciencias del lenguaje. Por otra parte, la novedad de las competencias podría estar en el anclaje que se hace de ellas en la “política de la evaluación de la calidad” con el fin de legitimar las evaluaciones estandarizadas y la formación para el trabajo. Es necesario destacar que desde la perspectiva de los profesores de lenguaje se llegó a pensar que el discurso de las competencias contribuiría en la enseñanza de la lengua desde una perspectiva pedagógica, sin entrever las implicaciones políticas y normativas que traería para la educación la inserción de este enfoque.

En esta torre de Babel se inserta el discurso de las competencias que se viene articulando desde las políticas educativas asociadas con el currículo y la evaluación a través de las diferentes reformas educativas y la misma normatividad vigente deja entrever que las competencias son un concepto polisémico, polimorfo y poliédrico (López, 2005; Gimeno, 2008). La polisemia del término se constata cuando se leen en la miscelánea diversas definiciones dadas al mismo término y puesto que encierra una enorme riqueza semántica que no se podría reducir a un único significado e inclusive es de anotar que en su gran mayoría estas definiciones y tipologías han sido avaladas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (Gutiérrez, 2009).

Aunque es importante reconocer estas definiciones sería más pertinente develar desde qué posturas epistemológicas se construyen, ello permitiría reflexionar sobre las orientaciones y pretensiones de su discurso. Es Morales (2003), quien presenta en su libro para la reflexión y análisis, la definición del Icfes (1998), “competencia cognitiva es un “saber hacer en contexto”, es decir, “aquellas acciones que expresan el desempeño del hombre en su interacción con contextos socioculturales disciplinares específicos”.

¿Cuántas formas podría adoptar el concepto de competencias?

Parafraseando a Álvarez (2002), se podría determinar que *el concepto de las competencias es polimorfo*, por cuanto no adopta una sola forma; la pirámide de las competencias de la base a la cúspide se presenta en diferentes instancias de diversas maneras. En una primera instancia estarían las políticas educativas. El enfoque de las competencias adopta la forma de un marco legal o lineamientos que dirigen u orientan el modelo de educación hacia el cual deben tender los sistemas educativos en el marco de la globalización de las políticas neoliberales y que se legitiman política y administrativamente a partir de reformas educativas vehiculadas en el currículo y la evaluación; políticas fundadas en el discurso de la formación del capital humano y en el enfoque del desarrollo humano introducido hacia la década de los ochenta. Para el caso de Colombia, estaría vinculado con la expedición de la Ley General de Educación 115 de 1994 y con la Ley 715 de 2001³, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con el Acto Legislativo 01 de 2001 y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de servicios de educación y salud, entre otros” (MEN, 2001). Así mismo, siguen a esta ley una cascada de decretos, entre ellos el Decreto 1278 de 2002b, nuevo Estatuto de Profesionalización Docente; el Decreto 2582 de 2003 y la Resolución 2707 de 2003 contienen el manual y los instrumentos para la evaluación del desempeño de docentes y directivos docentes de los establecimientos educativos estatales; su máxima expresión llegó con la imposición y legitimación de la evaluación por competencias de los docentes vinculados al Nuevo Estatuto de Profesionalización con la expedición del Decreto 2715 de 2009.

3 Conocida como “la Contrarreforma de la educación”.

Para el ámbito de la Educación Básica y Media, por medio del Decreto 0230 de 2002 y el Decreto 1290 de 2009 se abre paso al currículo desde la perspectiva técnica e instrumentalista y se legitima la naturalización del dispositivo de los estándares de competencias y la formación y evaluación de los estudiantes en el mismo paquete desde el enfoque de capital humano y el desarrollo humano. En la Educación Superior se podría mencionar la Ley 30 de 1994 y el Decreto 1781a de 2003, entre otros, que a partir de la misma política de calidad (Álvarez Pardo, 2010) buscan implantar el currículo y la evaluación desde el enfoque por competencias. Pese a estar pendiente la reforma de la Ley 30, ante los intentos fallidos de reforma por parte del gobierno de turno en el año 2011 y ante la masiva protesta social de los ciudadanos, se abandonó política y administrativamente este complejo y polémico propósito avalado por los organismos internacionales y por los bloques de poder político, económico y social que rondan el sistema educativo (Apple, 2010).

En otra parte estarían las perspectivas de algunos organismos internacionales –como la OCDE, el Proyecto Tuning para América Latina y Colombia, la Unesco y algunas ONG relacionadas con la educación. Estas directrices, que se consideraron en párrafos anteriores, en particular en las políticas educativas sobre competencias, fueron conformando los diversos discursos o formas discursivas a través de los cuales se fue abriendo camino esta reforma educativa anunciada desde la visión de estos organismos supranacionales. Para ejemplificar, se trae a colación el caso del Proyecto Tuning y su incursión en Colombia. *Tuning* significa ‘entonar’, ‘templar’ o ‘afinar’, en este caso las estructuras educativas. Se conoce también como el Proceso de Rediseño Curricular, especialmente en la Educación Superior, tras el proceso de integración en Europa, con fenómenos como el Mercado Común Europeo, la aparición del euro o la Constitución Europea, movimiento del cual forman parte más de 24 países. De acuerdo con lo expuesto por Maldonado (2006a),

El Proyecto Tuning Educational Structures in Europe (Tuning Project), está enmarcado en el contexto Bolonia-Praga-Berlín patrocinado por la Comisión Europea, y coordinado por las Universidades de Deusto (Bilbao, España) y de Groningen en Holanda. Inició sus actividades en 2001 con el ánimo de abordar el diseño curricular por competencias... (p. 204).

De acuerdo con Maldonado, la OCDE formuló las competencias genéricas y disciplinares con la perspectiva de reformar y dinamizar la movilidad profesional y, principalmente, con la intencionalidad de homologar las carreras profesionales en el Marco Europeo. Es así como, en un primer momento, para definir las competencias disciplinares relacionadas con los programas disciplinares o a las competencias de cada titulación se tomaron definiciones de los expertos en las diferentes disciplinas o programas académicos; en segundo momento, para definir las competencias genéricas se procedió a aplicar cuestionarios a egresados de las diferentes carreras profesionales y a los mismos empleadores. Una vez analizados dichos instrumentos se formularon tres tipos de competencias: las *instrumentales*, asociadas con el desarrollo del pensamiento instrumental y las acciones procedimentales u operativas de los individuos; las *interpersonales*, que están relacionadas con la expresión de sentimientos y habilidades críticas y de autocrítica; y las competencias *sistémicas*, referidas a las destrezas y habilidades que muestran los individuos respecto de su interacción con los sistemas como totalidad (Maldonado, 2006a).

En este contexto internacional del surgimiento del discurso de las competencias asociadas a las últimas reformas de las políticas educativas en Latinoamérica se evidencia varios caminos de inmersión en el campo de la educación y la pedagogía. Por una parte, el discurso deviene para el año 2002 a través del Proyecto Tuning en versión para América Latina y Colombia por medio del Programa Alfa de Cooperación de la Instituciones de Educación Superior de la Unión Europea y Latinoamérica; por otra, en las políticas educativas curriculares y de evaluación que se posesionan en las instituciones gubernamentales que se ocupan de la educación. En el caso de Colombia está a cargo del MEN, Icfes, Conaces, el Consejo Nacional de Acreditación y la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) en el marco de los llamados Sistemas Nacionales de Cualificación (SNC) regionales y locales, cuyo propósito estaría centrado en tres presupuestos teóricos y conceptuales. El primero, el aprendizaje para toda la vida; el segundo, el emprendimiento empresarial y, finalmente, la formación para el trabajo en la escuela. Con el ánimo de dar cumplimiento a estas recomendaciones internacionales en el modo de política pública fue necesario legitimar y dar aplicación inmediata al discurso de las competencias en el sistema educativo colombiano. Con tal fin, las entidades colombianas de carácter

gubernamental y no gubernamental antes anotadas comprometidas con este discurso adoptaron una forma propia, y en muchos casos diferenciada, en su intento por definir y entender las competencias en educación. En este marco, las mismas universidades del país han venido realizando ingentes esfuerzos para determinar los currículos por competencias en las diferentes carreras y programas profesionales, aun de la mano del sector productivo, a quien la reforma le llama poderosamente la atención. Para concluir, *grosso modo*, ¿se podría afirmar que la torre de Babel en relación con la comprensión y la práctica del discurso de las competencias en la educación y la pedagogía se ha puesto de moda mientras no se diga lo contrario!

¿Qué es lo poliédrico del concepto de las competencias?

La analogía de *lo poliédrico de las competencias*, continuando en el esfuerzo por comprender el discurso de las competencias y su puesta en marcha en la educación y la pedagogía, nos remite a lo polisémico y lo polimorfo. La figura de la pirámide evoca cómo a medida que las competencias ascienden hacia la cúspide en busca de su legalidad y legitimación social, se desciende en su comprensión en la esfera de lo educativo. Este fenómeno devela sus dos caras (lo poliédrico): por una parte, la de la esfera de lo público (el aspecto formal de las políticas educativas) y, por la otra, la esfera de lo oculto, que aunque no se puede observar a primera vista se constituye en la verdadera intencionalidad de este enfoque para la escuela y la educación.

Desde la esfera de lo público se podrían pensar las diferentes tipologías que se vienen empleando en la conceptualización del enfoque de competencias, naturalizadas a través del currículo y la evaluación. Por una parte se habla de competencias básicas, genéricas, profesionales, laborales y, últimamente, de competencias ciudadanas o para la formación de la ciudadanía. Por otra, se hace referencia, para el caso colombiano, a las competencias académicas (saber), operacionales (saber hacer), competencias del ser (saber ser), competencias laborales y ciudadanas (MEN, 2002, 2012).

En otro sentido, De Zubiría (2005) analiza el tema de las competencias ciudadanas, que define como

... el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articuladas entre sí, hace posible

que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática [...]; las competencias ciudadanas se refieren a saber interactuar en una sociedad democrática (p. 56).

Existen al menos tres asuntos cargados de supuestos en la definición institucional de competencia ciudadana. El primero, remite al interrogante sobre la clara distinción entre competencias y habilidades/capacidades/actitudes; en la definición citada, el alumno-ciudadano actúa, gracias al aprendizaje, en la posesión de las últimas. En los documentos fundadores de la teoría de las competencias se intenta tomar distancia de la educación por habilidades y conocimientos; es más importante estar en condiciones de compartir el trabajo en una comunidad que se transforma, que cumplir con un “perfil” que definiría las habilidades y conocimientos para desempeñarse en un campo de acción predecible.

El segundo asunto lleva a pensar en la condición de ciudadanía ligada obligatoriamente a la actuación “constructiva” y en una “sociedad democrática”. Las preguntas inmediatas que emergen son: ¿Quién, cuándo y cómo decide que esa, y no otra, es una actuación constructiva? ¿Qué es actuación constructiva y cuáles quedan excluidas de esa condición? ¿No lleva esta valoración a excluir otras formas de acción y ciudadanía?

Un tercer asunto: en un mundo donde coexisten diversas teorías sobre la democracia, también es esquivada la remisión a una visión concreta de ella. No sabemos si se trata de una democracia clásica, protectora, desarrollista, directa, elitista, competitiva, pluralista, participativa, representativa o autónoma; o simplemente la democracia que tenemos actualmente, o sea, más cercana a la representación que a la participación. Como recuerda a menudo Adorno (1969), cuando las palabras se presentan de forma neutral es porque siempre esconden dominación.

La esfera de lo oculto, la segunda cara de las competencias, tiene que ver con la intencionalidad subyacente al enfoque de competencias en la educación con relación a la formación y evaluación de los sujetos educativos y de las mismas instituciones y sistemas educativos. Es así como el objeto de esta intencionalidad tiene el propósito de imponer el modelo educativo en la escuela del capital humano (Pinilla, 2011) y el desarrollo humano (Gutiérrez, 2009), como enfoques orientadores desde una racionalidad política y económica que responde a las demandas sociales y del mercado, representadas

en la formación de las competencias laborales y de emprendimiento empresarial de los individuos menos favorecidos de la sociedad. Todo lo anterior estaría evidenciado en la siguiente enunciación que hace Martínez Boom (citado por Maldonado, et al., 2006b) con relación a la inserción del proyecto de competencias para la educación:

... éste es un nuevo proyecto político de dimensiones multinacionales que implica el despliegue de dinámicas con capacidad de responder a los desafíos de la globalización y la competitividad de los mercados, y que supone la intervención de la banca, de los medios y de otras agencias; esto disminuye y opaca la intervención estatal. Señala que las sociedades del capitalismo avanzado son un referente necesario en tanto podamos verlas como signo y advertencia de aquello que no queremos llegar a ser.

Las competencias y su relación con el currículo y la evaluación: del enfoque técnico al enfoque crítico

Por una parte, las políticas de renovación curricular en América Latina, particularmente en Colombia, en los últimos diez años se vienen generando desde un enfoque técnico instrumental muy restringido y ligado al plan de estudios, lo cual ha limitado el avance en acciones educativas desde una perspectiva crítica y reflexiva. El predominio del enfoque técnico instrumental en la concepción del currículo reduce el proceso educativo al cumplimiento de objetivos, balcanizado en las asignaturas, evitando las relaciones entre las mismas, previendo y anticipando un contexto educativo, obviando la diversidad de los mismos con la pretensión de generalizar y universalizar los programas escolares, reduciendo el papel de los docentes a la aplicación de la estructura de los objetivos de acuerdo con el esquema curricular general en términos de modificación de conductas.

El currículo y la evaluación, como categorías componentes de la pedagogía han mantenido relaciones a través de prácticas instrumentales y operativas desde su inicio en 1940. Para el profesorado es conveniente conocer las relaciones entre las políticas educativas, el currículo y la evaluación de docentes y las consecuencias que de ello se derivan para la profesión docente desde una perspectiva crítica. En el caso colombiano se ha venido gestando

en la política pública educativa la descentralización escolar frente a la centralización político-administrativa; el Ministerio de Educación Nacional se reserva la autoridad máxima en materia curricular, ejercida mediante la manipulación de los contenidos básicos por niveles o en particular en las llamadas áreas fundamentales.

Por otra parte,

El concepto de currículo nos remite a comienzos del siglo XX, hacia 1918, con el ingeniero Franklin Bobbitt, el sociólogo Charles Peters y el psicólogo Eduard Thorndike, quienes le asignan una función social, económica y cultural a la educación. Bobbitt en coincidencia con el auge de la “administración científica del trabajo” propuesta por Frederick Taylor para las empresas (1911), coincide en que la tarea de la educación es la de constituir un eje fundamental en la preparación de actividades escolares para lo que será más adelante la fuerza del trabajo. (Niño, 2010, p. 120).

En este mismo trabajo, se comenta que a partir de 1930 autores como Grundy (1994), Pérez (1989) y Kemmis (1993) coinciden en presentar a Tyler como el creador del enfoque técnico del currículo y la evaluación, que prescribe de forma anticipada los resultados de la instrucción y centra su interés en el cumplimiento de objetivos de carácter operacional para responder a las preguntas: ¿Qué enseñar? y ¿Qué y cómo evaluar las conductas de entrada y de salida de los aprendizajes de los estudiantes? El sustento teórico de este tipo de currículo y evaluación técnicos está dado por la eficiencia y la eficacia para lograr los fines propuestos. Como resalta Valverde (2008), los países de bajo rendimiento en las pruebas Timms tienen currículos con largas listas de objetivos y contenidos en cada grado a diferencia de los países de alto rendimiento, que tienen un número limitado de objetivos que son explorados a mayor profundidad trayendo como resultado una visión menos aislada y de mayor relación entre las disciplinas.

Es así como se evidencia una tensión entre las políticas educativas que vehiculan el discurso de las competencias y la concepción de currículo técnico e instrumentalista que tiene el currículo y la evaluación con relación a la formación por competencias. Esta tensión sobre la validez y la aparente novedad del discurso de las competencias está ampliamente comentada en la obra titulada *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*,

del profesor Gimeno (2009). Allí, el autor se cuestiona sobre qué enfoque y qué implicaciones tiene el formar y evaluar por competencias. Para ello plantea diez tesis, en las que pone en debate su validez y aplicabilidad en la educación (figura 1).

Por tanto, el constructo *competencias*, asegura Gimeno (2009), son formulaciones que están interesadas en construir y vehicular un discurso de emergencia en favor de la crisis de la educación en los diferentes sistemas educativas, a cuenta de los bajos rendimientos en las pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional. De ahí que el discurso de competencias se anide como el salvamento de la calidad y sea tomado como la nueva panacea de las políticas educativas. Se suma otro de los propósitos del discurso de las competencias en el campo de la educación, que consiste en direccionar la academia hacia la integración con el sector empresarial en aras de sostener una economía y un progreso que hasta ahora parece esquivo, esto es, la pretensión de articular los sistemas educativos con la empresa y los mercados regional y mundial.. En palabras de Gimeno (2008), “pues se pretende que las competencias actúen como guías para la confección y desarrollo de los currículos, de las políticas educativas; que sirvan de instrumento para la comparación de sistemas educativos, constituyendo toda una visión general de la educación” (p. 16). En este sentido, el autor propone en su obra *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo en las competencias?* diferentes tesis respecto de los propósitos, enfoques, nociones y fuentes de las competencias (figura 1):

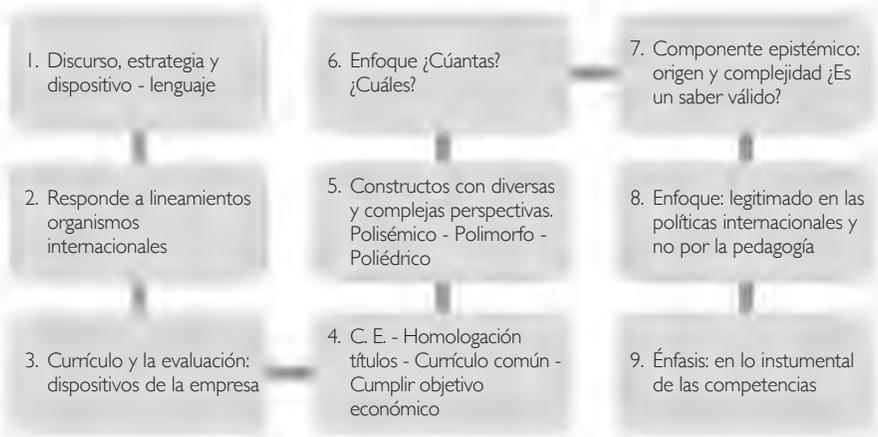


Figura 1. Elaboración propia con base en Gimeno (2009).

Gimeno (2008) desglosa las diez tesis en el contexto de la Comunidad Europea, particularmente en España, donde, guardadas las diferencias y con la difusión internacional del discurso de las competencias, se está viviendo la misma situación que en América Latina. A partir de la enunciación de cada una de las tesis es posible inferir algunas incidencias para los sistemas educativos, entre ellas tenemos:

- » El lenguaje que acompaña la conceptualización de las competencias está investido de un poder político y económico que no da lugar a otras formas de comprender y aplicar las competencias, a riesgo de salirse de los lineamientos internacionales.
- » La misma génesis y el desarrollo de las competencias implica un lenguaje empresarial que busca reorientar la educación y trasladar unos dispositivos de control y medición de lo educativo, intenciones que transitan bajo el modelo de rendición de cuentas dirigido a los sistemas educativos y sus actores educativos.
- » El panorama expuesto, por un lado, termina en la implementación de una visión técnica del currículo, esto es, fijar unos contenidos únicos y estandarizados para la educación. Por otro lado, trae consigo la evaluación por competencias; dispositivos que desde la lógica neoliberal aseguran una calidad de la educación, pero desconocen el campo intelectual de la pedagogía. En este sentido se yergue la evaluación como cuantificación y para promover la producción por la producción. Estamos frente al empobrecimiento del currículo y la evaluación como control, como medición al servicio de los intereses de quienes trascienden lo nacional para llevarlo hasta los organismos supranacionales.
- » Al ser una política educativa emanada de los lineamientos posibles de los Estados supranacionales estos se convierten en el núcleo curricular. Por ende, se trata del sometimiento a las recomendaciones e imperativos de la sociedad del control bajo la lógica de la medición y estandarización, previstos por estos organismos internacionales, que direccionan los planes de desarrollo de los gobiernos de turno, en lo regional y local.
- » El predominio del lenguaje de las competencias termina inundando todos los niveles de la educación formal, e inclusive la no formal,

y sus diversos sentidos como constructo de complejas y diversas perspectivas (polisémico, polimorfo, poliédrico) dificultan el establecer cuántas y cuáles son realmente. Al parecer prima el enfoque operativo, técnico e instrumental (saber hacer) mediado por un saber mínimo y un anhelo de saber ser, categorías que hoy inundan dicha propuesta escolar.

- » Dificultad, o por lo menos causa de desconcierto en el profesorado, al momento de buscar un modelo pedagógico al que se pueda articular la formación por competencias, pese a los esfuerzos de tendencias constructivistas que aseguran que este sería el medio por el cual se podrían pensar las competencias. No obstante, ello requiere de esfuerzo y disciplina de los maestros y las maestras.
- » En definitiva, el énfasis en lo instrumental de las competencias se convierte en una técnica estructurada que obedece a una racionalidad técnico-instrumental, de un saber hacer, donde se piden ampliar y revisar los contenidos que sean relevantes y significativos en esta nueva mirada sobre la educación. Se promueven así el control y la medición a través de la evaluación y la construcción de currículos que dan cuenta de una intencionalidad político-económica que se naturaliza en los programas de gobierno, en los planes y proyectos educativos, en la normatividad y en el mismo ejercicio de la enseñanza, a veces alejados de la reflexión crítica, lo que les impide pensar maneras diferentes de educar y formar para el nuevo siglo.

Consideraciones finales

Estos planteamientos buscan sin duda mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas en el 2016, y poder en últimas realizar una clasificación a partir de los resultados de los estudiantes y maestros. Como advierte Díez (2009)

... estaríamos planteando un modelo educativo que responda más a un campo de entrenamiento para preparar el tipo de profesionales que las empresas requieren, ya que la educación debería centrar su apoyo al crecimiento económico, a la competitividad, la formación para el trabajo y la capacitación para el desarrollo tecnológico (p. 41).

Tal desfase entre lo que la sociedad espera de la escuela, lo que pretenden las grandes empresas y emporios económicos, los planteamientos internacionales y lo que realmente pasa en la escuela ha generado una desarmonía en los procesos de evaluación ya que cada estamento tiene sus propias expectativas sobre competencias: De igual manera se percibe la dificultad que poseen los mismos maestros al momento de plantear las estrategias pedagógicas y didácticas que amerita la formación por competencias.

Las alternativas que se podrían ir implementando en los sistemas educativos y desde el mismo profesorado pasan por el diseño y la construcción del currículo, esto es, propender por conocimientos integrados y pensados en contexto. Así mismo, tienen que ver con la conformación de grupos de estudios o redes de profesionales que estén al tanto del estudio y reflexión crítica de las políticas educativas asociadas con la Educación. Además se relacionan con una crítica a la medición de la calidad de la educación exclusivamente con las pruebas estandarizadas y buscan permitir el análisis y la construcción de propuestas alternativas a las pruebas nacionales e internacionales, cuyo propósito ha sido el de comparar el desempeño de los sistemas educativos. Esto se podría fraguar desde el desarrollo de currículos democráticos que respondan a los fines de una educación que ampare la igualdad, la inclusión y la equidad para los sujetos en formación. Currículos democráticos que estén articulados con una perspectiva formativa de la evaluación, desde la perspectiva y el horizonte de la teoría sociocrítica.

Relación de las competencias con el currículo y la evaluación

La mayoría de los Estados direccionan las políticas en función de las tendencias predominantes que imponen los procesos de globalización, mediante los planes de desarrollo de los Gobiernos, en los que se llevan a cabo la concreción de las políticas a través de los respectivos ministerios de educación. Existe una tendencia generalizada entre muchos países de contar con la teoría y la práctica del discurso de las competencias en sus proyectos educativos. No obstante, aunque el común denominador sea una visión derivada de la empresa y el mundo competitivo, los significados dentro de los países individualmente siguen siendo múltiples.

Autores como Apple (2001), Díaz Barriga (2001) y Niño (2005) discuten sobre la existencia de un Estado evaluador que controla los procesos evaluativos, como parte de los procesos de legislación, control y selección de minorías de países e individuos que pretende la globalización en la educación. Para Barnett (2001),

El Estado moderno tiene puestos sus intereses en supervisar y controlar, y esa tendencia se hace cada vez más evidente, a medida que en el mundo occidental, los gobiernos establecen agencias para evaluar, controlar e inspeccionar, así como también actuar directamente sobre el jardín no tan secreto del currículo (p. 57).

En Colombia, múltiples, diversos y valiosos son los escritos sobre las nociones o los conceptos de las competencias; en este ensayo se parte de lo expresado en la visión oficial. En opinión de Maldonado (2013a), se inicia por dos vías: la laboral y la Educación Básica Primaria. Pero, a juicio de este autor, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, en 1984, fue quien las formuló en los planteamientos curriculares de Matemáticas y Lenguaje. Desde otra instancia, hacia finales de 1999, la Secretaría de Educación Distrital (SED) conformó un equipo de académicos de la Universidad Nacional que presentaron una propuesta para la educación colombiana fundamentada en las competencias.

Esta propuesta fue adoptada por el Instituto para el fomento de la Educación Superior (Icfes) en el año 2000, cuando se introdujo un cambio significativo en el examen de Estado y en el manejo de las competencias, entre las cuales se destacaron las competencias descriptivas, argumentativas y propositivas.

Una de las autoras de esta propuesta, Torrado (1999), plantea las competencias con los siguientes componentes: a) se trata de un conocimiento especializado o de carácter específico, b) es un conocimiento implícito en la práctica o de carácter no declarativo, y c) se deriva solo parcialmente de un proceso de aprendizaje, aun cuando requiere de la experiencia social y cultural. Aunque para varios autores no hay posibilidad de entender el significado de las competencias al margen del contexto cultural donde se producen, encontramos ejemplos de preguntas de las competencias ciudadanas que son examinadas en las pruebas estandarizadas internacionales, PISA, en las cuales se pide a los estudiantes de diversas realidades contextuales,

las respuestas a preguntas formuladas en ambientes sociales y culturales disímiles; los resultados se clasifican sin tener en cuenta que importan demasiado las condiciones específicas en las cuales fueron creadas. Para Barrón (2006, citado por Cabra, 2008), “Las competencias no pueden ser medidas *a priori* e independientes de un contexto específico...” (p. 98).

Las definiciones de las competencias implican, igualmente, procesos de aprendizaje, una relación del sujeto con el conocimiento, con las formas de conocer, así mismo una relación de la teoría con la práctica, o la acción misma, sustentos de una teoría del aprendizaje y del conocimiento que no aparecen explícitos la mayoría de las veces. Cabra (2008) menciona a Gonczy (2001) y a Tejada (2005), y señala como rasgos característicos de las competencias “...actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría; transferir el aprendizaje a diferentes situaciones” (p. 98).

Maldonado (2013) argumenta que aunque sean múltiples los escritos sobre educación por competencias, en opinión de Tobón et ál. “a pesar del auge tan significativo que tienen las competencias en la educación superior, son pocos los estudios por esclarecer su construcción conceptual y establecer un marco teórico en torno del tema” (2006, p. 92). Del mismo modo, pese a que la construcción del concepto de competencia se ha apoyado en procesos lingüísticos, cognitivos, sociológicos, generalmente aparece como entidad autosuficiente, sin mayores análisis de su respaldo psicológico. Estas inquietudes las citan Tobón et ál., cuando señalan que “Pereda y Berrocal (1999) plantean que las competencias no tienen una existencia clara y concreta” (2006, p.108) y, de otra parte, estos autores consideran que “no existen como tales, sino que son construcciones teóricas aglutinantes y articuladoras que representan diversas dimensiones del desempeño...”.

Sin embargo, según Gimeno (2008), las competencias planteadas por definición y selección de competencias (DeSeCo) en Europa tienen una clara intencionalidad ideológica, política y pedagógica de implementar un pensamiento único en educación, a través de la conformación de currículos orientados por el afán de respuesta a las pruebas de medición y estandarización nacionales e internacionales.

En esta línea de discusión, cuando Arbeláez, Corredor y Pérez (2009) hablan de la sustancia de qué está hecha una competencia, se refieren a la “capacidad de acción contextualizada en el saber, el saber hacer,

el ser y el saber convivir” (p. 38). Estarían expresando las relaciones de las competencias con los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación en forma indirecta, no como partes constitutivas de la pedagogía, sino como relaciones externas a estos procesos. La formulación se hace con verbos en infinitivo, para obtener los resultados en desempeños. Se estaría hablando de una tecnología de la educación, a la manera de los años 70, cuando se mencionaban los objetivos comportamentales.

En el proyecto Tuning, citado anteriormente, se mencionan los objetivos en función de logros objetivables, medibles, coincidentes con el currículo y la evaluación tyleriana. El positivismo tradicional continuaría orientando los planteamientos sobre el tipo de conocimiento que se requiere, que sean medibles, verificables a través de las evidencias. El diseño de indicadores de logro de cada competencia retoma elementos propios de la tecnología educativa de los años 70, vigentes en los sistemas educativos actuales. No existe consenso acerca de estos aspectos. Autoras como Cabra (2008) opinan que las competencias no son directamente observables, aunque exigen demostraciones concretas de dominios a tareas asignadas.

Los conocimientos importantes, a juicio de Díaz Borbón, son la adquisición de “destrezas, competencias, habilidades” (2008, p. 138). En este proyecto no son prioritarios los conocimientos provenientes de la investigación, sino las competencias transversales, aquellas más generales.

Las instituciones educativas priorizan en la formación de sus estudiantes la capacitación de atributos que requieren las empresas, capacidades para el mundo del mercado que están en la competitividad, orientadas “al servicio de”. Aquellas que pudieran ayudar al desarrollo investigativo básico o a generar acciones de equidad entre los integrantes de un país van quedando en segundo plano. Para este mismo autor, se está

... abriendo la educación a los mercados y rompiendo la concepción de la educación como un derecho social que ha de ser protegido por el Estado, sino que se está adecuando la misma educación a los principios y prácticas del mercado como se puede ver (p. 142).

Estas reflexiones son reforzadas por algunos “expertos” de los organismos multinacionales de la educación europea y estadounidense, para quienes lo urgente y necesario es concentrar el interés en responder a los mercados. Para ello no se requiere profesionales altamente calificados, sino empleos de corto entrenamiento, que no demandan una cualificación formal.

Para Díaz Borbón (2008), las normas colombianas de los últimos años cuentan con esta misma orientación en las carreras profesionales de las universidades. Se establece que el currículo por competencias examine permanentemente el logro de los resultados en las habilidades para ejercer el trabajo. Es decir, se retoman elementos de la visión instrumental de la evaluación para constatar qué tanto se ha calificado al sujeto en el dominio de las competencias; en este enfoque curricular y evaluativo lo importante no son los procesos sino los resultados. El interés no está en el dominio de contenidos como afirma Díaz en este mismo artículo, citando a Blas (2007), sino que “únicamente [se está] preocupado por (evaluar) si han adquirido –o no– las competencias profesionales que constituyen el objetivo de su formación” (Díaz Borbón, 2008, p. 161). El problema, a juicio de Díaz, surge cuando a la universidad se le condiciona a una función instrumental y se limitan los niveles de preparación. “El conocimiento, no tratándose por un fin en sí mismo, apenas conforma una porción restringida para la adquisición de una u otra habilidad específica” (p. 162). Estos planteamientos estarían demandando de otras visiones que amplíen el horizonte del conocimiento, la visión de ser humano y las finalidades últimas de la universidad.

A propósito de otras apuestas, Tobón et ál., (2006) analizan la necesidad de orientar la formulación de competencias desde una nueva epistemología, el pensamiento complejo “que permita abordar los aspectos comunes y las regularidades, como también los aspectos no comunes, contextuales y caóticos” (p. 109). Valiosa e importante la posible aplicación de los principios del pensamiento complejo de Morín. No obstante, esta teoría y metodología requiere de que unas comunidades académicas se apropien de ellas y las traduzcan en referentes aplicados a la formulación de los currículos, que hasta ahora no dejan de ser formulaciones técnico-instrumentales con énfasis en disciplinas aisladas con complementación de dominios prácticos, ejercicios del saber qué y saber cómo, posiblemente asumiendo de forma nominal estos planteamientos, sin una verdadera apropiación en las intencionalidades pedagógicas, filosóficas y políticas como correspondería a un diseño curricular que interprete y lleve a la práctica el pensamiento complejo de Morín.

Otra línea de estudio sobre las competencias la traza Barnett (2001) en el análisis de la relación de las universidades con su saber propio y el gran interés que este representa para los Estados, por las demandas del tipo de

conocimiento que la sociedad exige a los sistemas educativos. Una de las críticas de este profesor inglés se refiere a la exigencia que hace el Estado a las universidades de ciertas formas de conocimiento para que incluyan “habilidades transferibles”. Esto evidencia que el Estado no considera suficiente el conocimiento técnico y científico e indica la necesidad de fortalecer la formación en “competencias que habiliten a los individuos para trascender situaciones específicas y para actuar eficazmente en función de ellas” (p. 47). Esta tendencia llevaría a la restricción del currículo, la posible simplificación del conocimiento y el empobrecimiento de las carreras profesionales.

No obstante, este autor postula que debido a que el énfasis en la investigación y en la preparación intelectual le corresponde a la universidad, esto le certificaría a los egresados “cambios y flexibilidad cognitiva” para asegurar una sólida formación profesional. No basta con una amplia formación en competencias para un desempeño adecuado en la vida profesional, pues existen otras dimensiones del individuo que corresponden a la vida ética, política, física y estética, que no serían abordadas en el contexto de las habilidades transferibles y que requieren del estudio y análisis en profundidad de los contenidos y propuestas curriculares.

Estas reflexiones conducen a preguntas como: ¿Qué currículo es el adecuado para una acertada formación en evaluación y el desarrollo de los profesores como profesionales de la educación?

Competencias y evaluación

Desde la aparición del discurso de las competencias, las instituciones educativas se vieron abocadas a involucrar en sus diferentes niveles de formación una estructura curricular que diera cuenta de los nuevos mínimos planteados por las políticas educativas internacionales y nacionales. En tal sentido, se requirió el ejercicio de pensar cómo ejercer control y medición sobre los conocimientos y el rendimiento de estudiantes, docentes e instituciones educativas de Educación Básica y Media, escenario donde el concepto predilecto es la evaluación.

Ya desde 1997 Jacques Delors, en *La educación encierra un tesoro*, aun cuando plantea preguntas y cuestiones sobre el sentido de la educación para la sociedad venidera y brinda un marco de reflexión esencial para el mundo educativo, también sitúa las competencias como un elemento básico que

conduce a un desempeño oportuno o eficiente en el mercado laboral. Este elemento marca el camino a la agenda de las organizaciones internacionales para definir, no tanto una filosofía reflexiva, transformadora y dinámica para los sistemas escolares, sino más dirigida a la instauración de un sistema en el que prevalezcan términos como inversión, préstamo, control, estandarización, medición, rentabilidad, eficiencia y eficacia, en el sentido mismo de la economía. Derrotero de conceptos que llegan a la nación y al distrito al permear las políticas educativas.

El término *competencia* se asume indistintamente como estrategia para promover la calidad de los sistemas educativos, lo que lleva a establecer una relación ineludible entre competencias y evaluación educativa. Ejemplo de ello es la Secretaría de Educación de Bogotá (2001), que impuso desde 1998 la evaluación de competencias básicas en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales. En el orden nacional, el Ministerio de Educación aplica las Pruebas Saber a la Educación Básica y Media semestralmente, a fin de comparar el nivel de calidad alcanzado en las diferentes regiones y capitales del país. Esta relación la aborda Suárez (2004), al comentar que las competencias implican una relación entre el saber y su adecuada aplicación, lo que implica una inevitable relación con el contexto de aplicación, hecho que se desconoce en las pruebas censales. Autores como Cárdenas (2003), Granés (1999) y Torrado (1999), entre otros, coinciden en afirmar que esta categoría ha devenido con numerosos sentidos, usos e implicaciones que han incidido en procesos evaluativos, especialmente como elemento que permite constituir las pruebas en las distintas áreas de conocimiento.

Si bien el discurso de las competencias pretende tener su centro en la formación de los estudiantes y la cualificación de los docentes, su fuerza ha gravitado hacia la obtención de buenos resultados en las pruebas censales.

Anteriormente con Torrado (1999) se mostraron los rasgos esenciales del concepto de competencias, por lo que parecería que todo proceso educativo y sus actores son susceptibles de ser perfilados mediante competencias. Como se ha visto en la práctica, esta característica hace que en el caso de la docencia se pregunte ¿Qué significa ser competente? ¿Cuáles son las diferencias entre las competencias de un docente y las de un estudiante? Si los estudiantes son formados en competencias laborales, ¿cuáles son aquellas que hacen parte de la formación de los docentes? Y así, en todo escenario educativo surgen las preguntas que buscan desentrañar el sentido que se les otorga a las competencias, su importancia y sin duda su valor e impacto.

Con estas preguntas y con el estudio de las competencias es posible presentar dos tendencias que caracterizan las prácticas evaluativas de la docencia a raíz de la influencia de las competencias. La primera, respalda los procedimientos instaurados en lo normativo, propende por la evaluación de competencias basada en estándares, busca calificar al docente en relación con las capacidades con que cuenta para el desarrollo de su ejercicio profesional (Bacarat y Graziano, 2002). Sin embargo, situar unas capacidades para el ejercicio puede ser precipitado por cuanto se piensa que estas solo se pueden evaluar en desempeños, actuaciones, acciones específicas, ya sea del campo social y cognitivo, o del estético o físico. Según Cerda (2000), esto hace referencia a modelos de evaluación del desempeño centrados en el perfil del maestro, en los resultados obtenidos y en el comportamiento del docente en el aula, mas no determinan un nivel de desarrollo profesional por cuanto no es medible ni cuantificable a razón de un indicador o un estándar de competencia.

La segunda tendencia es posible enmarcarla en los planteamientos de Duke y Stiggins (1997), quienes sostienen que la naturaleza de las profesiones requiere de conocimiento actualizado, lo que implica, que en el contexto de la evaluación de maestros, trascender lo eminentemente operativo, técnico e instrumental para superar las competencias mínimas exigidas por agentes externos de orden gubernamental. La trascendencia impone retos para el maestro en cuanto al incremento, la renovación y la cualificación de los conocimientos y capacidades de todos los profesores de una institución por medio de la investigación. Esta opción supera la limitación de estándares competitivos restringidos al dictamen de compensaciones económicas, porque “siempre hay espacio para más conocimientos y porque el crecimiento, en sí, es una necesidad de los que ocupan puestos profesionales” (Bacharach, Conley y Shedd, 1997, p. 195).

Evaluar por competencias (a docentes y a estudiantes) marca la necesidad de pensar en tres cuestiones: Qué se hace, cómo se hace y para qué se hace, en tres escenarios de la acción educativa:

- » El administrativo, como soporte de la gestión educativa.
- » El pedagógico-curricular, como constitutivo de la acción educativa misma.
- » El comunitario, como el contexto interno y externo de la acción educativa, Sierra (2003).

En este sentido, “el desempeño” como medida de la competencia brinda mayor importancia a los comportamientos observables, y no al desarrollo pedagógico de los centros y de aquello que docentes y estudiantes aportan y construyen. En consecuencia, la docencia se limita al plano de la enseñanza, y la labor del estudiante al cumplimiento de los mínimos requeridos por el MEN, acto que reduce el vínculo maestro-estudiante a una relación de clientes.

De igual manera, evaluar al maestro exclusivamente en términos de competencias, abandonando una perspectiva pedagógica que ve en el educador un profesional que trabaja con el conocimiento, fácilmente puede conducir a encontrar en un procedimiento de evaluación un mecanismo de exclusión en la medición de rendimiento. Para Millman y Darling-Hammond (1997), la exigencia de un complemento de tareas limitadas, de acuerdo con las capacidades, significaría una evaluación de competencias mínimas, en la cual se limita el desarrollo pleno y se rehúye la posibilidad de un desarrollo máximo, evitando la experimentación y el riesgo de la innovación. Del mismo modo, Imbernon (1997) afirma que la profesión docente requiere una permanente formación que le permita revisar su trabajo pedagógico y crear alternativas que ofrezcan al maestro la posibilidad de afrontar los retos de su contexto, renovándose y buscando desde lo teórico y lo investigativo posibilidades para transformar.

Currículo y competencias

Para que el sistema educativo, desde su formación inicial hasta la formación de profesionales, funcione en la dinámica de las competencias, requiere de reformas estructurales que atañen desde pensar el contenido por tratar así como las formas de enseñanza y de evaluación que permitirían avanzar en el ejercicio. Estas modificaciones terminan por definir el currículo haciendo de este una estructura única para la nación, aun cuando en la forma escrita de las normas se plantea la autonomía de las instituciones para el diseño de sus planes y proyectos de formación. Ejemplo de ello son los *estándares básicos de competencia* y toda publicación que delimita los contenidos, desconociendo los contextos de formación.

El currículo se asume como el principio orientador de las instituciones educativas, pero medidas por los estándares de competencias, es decir,

por los mínimos sobre los cuales se enmarca todo ejercicio de formación. Esta delimitación, dada por las políticas nacionales, sin duda tiene relación directa con un interés de control y homogenización, por cuanto el docente debe dar respuesta a esta tendencia abarcando los contenidos, los temas y por ende las competencias predefinidas para el país.

Asumir las competencias como finalidades del currículo es un cambio imprescindible en este contexto, pero el sentido mismo dado a las competencias es el que permitiría las transformaciones necesarias de un proyecto educativo que trascienda el contenido. Mientras la mirada sobre las competencias permanezca en el contenido o en el saber hacer, pocos avances tendrá la cultura educativa. Por esto es necesario que la construcción de un currículo involucre el contexto y a los sujetos pertenecientes a este, puesto que la educación ya no restringe la formación a la familia y a la escuela, sino que entra en contacto con otras culturas pertenecientes a la sociedad mediatizada por la tecnología.

Por lo tanto, la implementación de políticas evaluativas y el control de su aplicación en los sistemas educativos instauró un sistema que instrumentalizó el currículo de un pilar general o mapa para la formación de los estudiantes a un plan desbordado de metas, objetivos cuantificables y medios de verificación de su cumplimiento. De esta manera, se asume el currículo como lo afirma Popkewitz (2007) en el instrumento principal de la institución, así

... en la escolarización técnica, la gestión es la preocupación central del desarrollo del currículum y la eficiencia es el criterio controlador, se asume el consenso sobre los objetivos educativos y la obligación del docente es ofrecer una puesta en práctica y una evaluación eficiente (p. 118).

En este sentido, de la concepción de competencias depende el modo en que se asume el currículo, el cual, fase a fase permite direccionar la formación de todos sus partícipes. Ejemplo de ello está en que si las competencias son una alternativa para los procesos de formación, debe involucrar tanto elementos teóricos y conceptuales como prácticos y actitudinales. No se trataría de formar solo sujetos aptos para una actividad, sino sujetos que se autorregulen y autocontrolen, dos términos que atañen a los discursos propios de los sujetos de producción (Maldonado, 2010).

Kemmis (1993) ilustra la reflexión, al conminarnos a analizar la práctica del currículo desde la comprensión de su importancia para la “representación, formación y transformación de la vida social a la sociedad” (p. 14) para que en un sentido profundo se logre identificar esa brecha reconciliable entre la teoría y la práctica, lo que a su vez permitiría superar la mirada etérea sobre el deber ser y lo realizable. En otras palabras, Kemmis sitúa al individuo, en un planteamiento en donde la reflexión y la acción pueden llevarse de la mano para la construcción de un currículo que cuestione las competencias, que proponga distintas alternativas a la concepción imperante y que permita superar la burocratización y privatización del mismo currículo.

Este llamado conduce a profundizar en cada uno de los elementos que se analizan en el currículo, hace que este se reduzca de manera sustancial de lo doctrinal, instructivo y cuantitativo, planteando que en cada ámbito del conocimiento se llegue a la búsqueda, organización, recreación y comunicación de la información. Herramientas que para directivos, docentes y estudiantes se organizan en pilares para atender los problemas en contextos (teóricos y prácticos) soslayando sus relaciones y darles solución, es decir, constituir al individuo en competente.

En este sentido Barnett (2001) interpela el concepto de competencia al proponer que la formación de habilidades no solo debe arraigar el contenido disciplinar o para la solución de problemas específicos, sino que requiere de sumergirse en los intereses de los estudiantes, para derivar en la relación de su mundo interno con el mundo de necesidades que se encuentra en su contexto. Se trata de la visión de competencias para la vida, que al ser abordada desde el diseño curricular hace que el centro pase de las disciplinas a problemas de los cuales han sido partícipes los sujetos del contexto.

Barnett sitúa la reflexión de la construcción curricular de tal forma que adquiere importancia la visión holística del sujeto y de las escuelas, lo que hace necesario construir currículos de manera multidisciplinar, puesto que los problemas de la vida son multidisciplinarios. Para este autor el conocimiento tiene un privilegio que se valora y dinamiza según la confrontación con la realidad que atiende, ya sea desde la aplicación de sus verdades o desde la investigación.

Esta reflexión lleva a considerar las prácticas pedagógicas por cuanto estas nacen al son de las disciplinas, pero en el universo de la educación se

requiere atención a problemas de otros órdenes, lo que trae a la escuela las situaciones familiares, del barrio, la localidad, la ciudad, la región y el país.

Freire, en la introducción a *Pedagogía de la autonomía* (2006) comenta:

Si soy producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados pero no determinados. Reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no determinismo, que en el futuro, permítanme reiterar, es problemático y no inexorable (p. 21).

El exministro Jaime Niño afirmó en su momento:

... la significación de la educación en la vida del país y en sus relaciones con el mundo obliga a superar los arcaicos enfoques sectoriales y las pequeñas miradas de gobierno. Es necesario asumir un proyecto educativo de largo alcance, con visión estratégica, con visión de futuro y gestar las condiciones para que goce de la autonomía y continuidad que con razón las instituciones del sector reclaman (2008, p. 19).

Bauman (2013) comenta que

...es sobre todo la retransformación del trabajo en producto la que más ha sido afectada hasta ahora por los procesos gemelos de desregulación y privatización. [...] Así que la tarea general de preservar *en masse* las cualidades que hacen del trabajo algo vendible se convierte en preocupación y responsabilidad de individuos, hombres y mujeres (p. 21).

Estos tres autores plantean preguntas sobre la comprensión de la tensión que se genera dentro y fuera de las instituciones educativas, cuando se trata de pensar en los procesos de formación, ya sea desde la profesionalización del docente, o de la misma formación de los estudiantes. Ejemplos de reflexión que nos llevan a preguntarnos quiénes son aquellos que regulan y dan principios a la educación, a dónde se dirigen y con qué interés separan el conocimiento del contexto, ya sea desde los lineamientos curriculares o desde las evaluaciones externas.

Más allá de la educación por competencias, el currículo y la evaluación críticos: demandas, desafíos y propuestas

La creación de nuevos sentidos para las competencias ha de surgir de las propias instituciones educativas, con visiones pedagógicas que superen los aspectos técnicos y eficientistas del ámbito fabril, para asumir tanto profesor como estudiante su rol activo con sentido autónomo y determinante en el aprendizaje.

El desarrollo de la autonomía demanda del fortalecimiento de los procesos de evaluación y autoevaluación, entendidos como reflexión para la mejora y el análisis de las causas tanto individuales como grupales que promuevan el avance en los procesos de formación, sin restricción de la explicación sobre los bajos resultados en el dominio de las competencias, en contraste con unas normas dadas. Esto no ha de generar lo que Del Rey (2012) plantea como desequilibrios en el sentir del sujeto, de un lado, con el exterior, al no cumplir con lo reclamado por la competencia, e interno, consigo mismo, al no completar los requisitos exigidos por el grupo al que pertenece, dado que los resultados en las pruebas externas pueden mostrar cantidades que indican logros y posibles problemas por trabajar, a pesar de que faltan datos y elementos para entender por qué se ha llegado a esos resultados.

En esta dirección, son valiosos los aportes teóricos de Barnett (2001) sobre las competencias para las universidades, propuestas que serían aplicables para las instituciones escolares. En el aspecto epistemológico, respalda el conocimiento reflexivo que cuestiona todas las formas de conocer y los currículos "... siempre y cuando estén dispuestos a someterse a una revisión permanente" (p. 251). Desde esta visión se invitaría a trascender la contrastación del cumplimiento de objetivos y los procesos mismos de autoevaluación como constatación del logro de las competencias, para desarrollar miradas a lo largo del proceso educativo y visiones autocríticas colectivas más allá de la adquisición del qué hacer. El avance sería en el dominio de conocimientos que promuevan la inclusión de la teoría y la práctica, con el fin de transformar la realidad en la que se ubican las instituciones, así como procesos permanentes de análisis, tanto internos como grupales, que lleven a la autonomía del estudiante y el profesor.

Retomando la importancia de la políticas de competencias en los sistemas educativos no podría eludirse el estudio de estas políticas educativas

en evaluación en una sociedad globalizada, dado que estas traducen los aspectos ideológicos, culturales y políticos que se concretizan en las instituciones educativas, escuelas y universidades, con el propósito de establecer un control a través del currículo y que éste, al mismo tiempo, comporta cambios en los propósitos educativos del Estado. Coincidimos con Díaz Barriga (1997) en que el currículo “termina siendo no sólo el espacio de concreción del proyecto educativo, sino la arena donde grupos y actores se disputan el poder” (p. 119). Esto significa llevar a la praxis pedagógica la superación del sentido del currículo como mero plan de estudios o como un producto por alcanzar, instaurado actualmente en el cotidiano de los colegios y de las universidades. Es necesario entender las implicaciones ideológicas de sus planteamientos para contribuir en la conformación de un gran proyecto político pedagógico y cultural que integre más plenamente a las instituciones educativas con la ciudadanía.

Teniendo en cuenta la concepción de educación, y en ella las políticas educativas, el currículo y la evaluación, como componentes definitorios de la pedagogía, y que la sociedad centra sus intereses en los mercados, con valores tan resaltados como la eficiencia, la eficacia, la cuantificación, el control y estrategias tan marcadas en el dominio de las competencias para el mundo laboral y de la empresa, se requiere de la creatividad de las instituciones, de las propuestas investigativas y políticas del mundo de la academia, de las organizaciones sindicales y culturales con el fin de retomar el liderazgo, la dirección y el sentido mismo de los procesos formativos de la educación, los procesos cognitivos, sociales, culturales, artísticos, según los tipos de conocimiento que se necesitan. Propuestas que sobrepasen el ámbito escolar, en donde la formación supere la capacitación para el mundo laboral. Esto supone el aporte al desarrollo de un proyecto educativo cultural que forme a individuos conscientes de su rol de transformadores de su medio, comprometidos a la vez con el proceso de formación y autoevaluación individual, para trascender a la construcción de una ciudadanía más incluyente, trabajadora, de entornos más solidarios, justos e incluyentes.

Para el docente, los retos son mayores, por cuanto el diseño y la construcción de otra educación abogan por un diálogo con la comunidad educativa, intentando interpretar el mundo que le rodea, dando un mayor significado a los contextos y currículos para transformar el enfoque utilitarista en la enseñanza de eficiencia y eficacia, en la búsqueda y

consolidación de procesos de formación de sujetos responsables de los cambios en el ambiente, la ciudadanía, la política y la toma de conciencia individual y grupal, para la conformación de voluntades colectivas que respondan a los problemas acuciantes de sus entornos locales.

Queda así abierta la discusión sobre el futuro del uso y significado de las competencias, en la educación del mundo, así como la toma de conciencia crítica de las comunidades educativas para asumir el reto de entenderlas en sus sentidos más recónditos, para que los sistemas educativos, a través del currículo y las formas de evaluación, no terminen empobrecidos en un listado de actividades que han de llevar a cabo con sus “operarios” en la búsqueda de la calidad educativa entendida como eficiencia y eficacia en la sociedad globalizada.

Capítulo II

Ruta metodológica: perspectiva
cualitativa de la investigación

Enfoque hermenéutico como estrategia de comprensión

Es una práctica común en las universidades que, cuando se piensa la investigación científica se ponga todo el énfasis en los métodos, como si la construcción de conocimiento estuviera garantizada por el cumplimiento minucioso de los requisitos formales. Sin embargo, basta una mirada a la historia de la ciencia para constatar la profunda relación entre posiciones epistemológicas y métodos de investigación, ya que estos dependen de la manera como se resuelvan las preguntas acerca de la naturaleza de la realidad, la relación de los sujetos con el objeto a investigar, los fines e intereses que definen el tipo de investigación y los criterios de validación de los enunciados utilizados.

Para el grupo Evaluándo_nos y de acuerdo con las preguntas centrales de la investigación, la opción epistemológica se ubica en el campo de las ciencias sociales y tiene por objeto la comprensión de los significados y sentidos de las interacciones entre los documentos, las entrevistas, los talleres, los cuestionarios que arrojaron información valiosa sobre las concepciones de competencias, estándares y sus relaciones con el currículo y la evaluación.

Por esta razón el diseño es abierto, siempre contextualizado en instituciones educativas y culturas escolares, centradas en el discurso de los sujetos y orientadas a la construcción de descripciones que enfatizan los procesos y no los resultados fríos de datos estadísticos. Desde el punto de vista ontológico esta visión asume la realidad como una construcción social, mediada por el lenguaje, las creencias, los valores, los sentimientos, las intencionalidades, con una historia y una configuración holística donde el estudio de una parte influye necesariamente en el estudio de las demás realidades construidas y nunca naturalizadas como esencias inmutables, sino abiertas al análisis y la crítica.

Se enfatiza la interrelación de los sujetos en talleres, conversatorios, entrevistas, cuestionarios donde el objeto de la investigación se manifiesta en la interacción comunicativa y no en la relación cuantitativa, constante y objetiva entre variables mensurables. Es una aproximación al contexto que no permite la generalización a nivel de leyes sino de la comprensión espacio-temporal de las relaciones mediante unidades de análisis, categorías y estructuraciones de sentido que confrontan en su interpretación la teoría con la práctica, pero que permiten también la elaboración de juicios de valor, dando así la voz al investigador.

No interesan las relaciones causa-efecto, en principio porque pensamos que todo fenómeno social tiene múltiples factores asociados y no una o pocas causas. Además, interesa más enfocar los procesos y sus particularidades, con esquemas de relaciones complejas cuyos componentes se determinan unos a otros, sin relaciones unívocas, ni pretensiones de verdad o falsedad.

En este enfoque investigativo reconocemos la importancia de los valores que se expresan en las respuestas de los sujetos, en las actuaciones de los investigadores, en el contexto institucional ya que la lógica de la investigación cualitativa no los excluye sino que los toma en cuenta a la hora de la comprensión y evaluación de la información.

Por el tipo de problema a abordar y la naturaleza del conocimiento que se busca construir, tanto el enfoque epistemológico como la ruta metodológica en esta investigación se orientaron de acuerdo con la visión hermenéutica cuyas dimensiones centrales son: (1) descubrimiento de la intención que anima al autor, (2) descubrimiento del significado que tiene la acción para su autor, (3) descubrimiento de la función que la acción o la conducta desempeñan en la vida del actor, y (4) determinación del nivel de condicionamiento ambiental y cultural. Las cuatro dimensiones forman un esquema de comprensibilidad para las acciones humanas (Martínez, 2000). La hermenéutica se entiende como la comprensión e interpretación del significado dado a las competencias y sus relaciones con el currículo y la evaluación. Se trata de trabajar con las concepciones y los significados que un conjunto de sujetos en contextos particulares construyen; por ello se focalizó en la investigación evaluativa de carácter cualitativo, cuya finalidad es comprender el sentido y significado de las interacciones sociales en contextos específicos y entender la multiplicidad de sentidos, redes,

relaciones, versiones e intencionalidades de los estándares con el currículo y la evaluación.

En esta misma línea argumentativa y de acuerdo con Páramo (2011), nuestra investigación se asume desde una visión de realidad como construcción social, cargada de sentido y desde un enfoque epistemológico de tipo comprensivo y no explicativo, es por ello que la secuencia del diseño investigativo se presenta como sigue:

Se parte de un enfoque epistemológico que asume la realidad social como una construcción humana susceptible de comprensión y transformación apoyadas en los aspectos centrales de la pedagogía crítica: a partir de los contextos, orientado a la construcción de sujetos éticos y políticos, con espíritu crítico, que toma distancia de lo dado para preguntarse por las condiciones que lo hacen posible, en busca de justicia y equidad, para la construcción de ambientes democráticos mediante el uso de la participación y la negociación cultural como características de la práctica pedagógica. En la práctica quiere decir la identificación de la realidad imperante sobre las competencias y su relación con el currículo y la evaluación; estudios para la comprensión de nuevos sentidos en estas categorías, que generen participación de los profesores en las transformaciones de sus prácticas pedagógicas.

Desde la perspectiva metodológica se asume la hermenéutica como medio de comprensión de las interacciones sociales en la institución y como la manera de someter a interpretación los modos de enunciación de los expertos entrevistados, interaccionismo simbólico. En otras palabras, el enfoque de investigación cualitativa que orienta la presente investigación permite la comprensión y la interpretación del sentido y significado de las concepciones de las competencias y los estándares, por cuanto son discursos neoliberales que transitan hoy en los campos intelectuales de la educación y la pedagogía, particularmente en las relaciones que emergen con el currículo y la evaluación educativa.

Las técnicas de recolección de información están orientadas a sistematizar los enunciados de tal manera que favorezcan la triangulación de los diferentes hallazgos: entrevistas semiestructuradas a profesores y académicos expertos en el tema, encuestas, análisis de los proyectos educativos institucionales y talleres.

La propuesta de indagación cualitativa de Elliot Eisner

Como avance en la visión epistemológica y metodológica el grupo asume los planteamientos de Eisner, sin renunciar al enfoque cualitativo y a la orientación hermenéutico-comprensiva; desde la dimensión artística aborda una mirada más compleja y multidimensional de la práctica pedagógica como acontecimiento cultural y social:

Las artes y las humanidades han proporcionado una larga tradición de formas para describir, interpretar y valorar el mundo: historia, arte, literatura, danza, teatro, poesía y música son algunas de las formas más importantes a través de las cuales los humanos han representado y configurado sus experiencias. Estas formas no han sido significativas para la indagación educativa por razones que tienen que ver con una concepción limitada y limitante de saber. (Eisner, 1998, p. 16).

Esta perspectiva propone para la investigación de los acontecimientos educativos una mirada más compleja, que supera las visiones reducidas de la lógica de lo verdadero y lo falso, y se abre al análisis literario, estético y narrativo a partir de los sujetos y sus entornos, de sus propios mundos de significación y creación en unas lógicas propias de las artes y de las humanidades.

Además, este trabajo forma parte del creciente interés por la investigación y la evaluación cualitativas pero, a diferencia de muchas obras publicadas en ese sentido, deriva sus conceptos claves de una hermenéutica de última generación que asume sus objetos de estudio como complejidades polisémicas que se pueden reconstruir analizando el sujeto y su mundo desde el punto de vista de la creatividad y la sensibilidad propias de artistas y críticos de arte. De este modo, la indagación aporta una mirada nueva, hace ver lo que nadie veía, confronta lo que hay con el ojo ilustrado del investigador que siempre es innovador y crítico. El conocimiento, el arte de la percepción, la crítica y el arte de la divulgación son las principales ideas en torno a las cuales se desarrolla dicha metodología.

Premisas epistemológicas y fundamentos metodológicos

La indagación cualitativa de Eisner (1998) se basa en las siguientes premisas epistemológicas:

- » Existen múltiples maneras de conocer el mundo: artistas, escritores y bailarines, así como científicos tienen cosas importantes que decir acerca del mundo.
- » El saber se hace, no simplemente se descubre.
- » Las formas como representamos las concepciones del mundo tienen influencia sobre lo que somos capaces de decir acerca de él.
- » El uso de cualquier forma de conocer y representar el mundo requiere el uso de la inteligencia.
- » La elección de una forma de representar el mundo influye sobre lo que podemos decir y también sobre lo que entendemos como experiencia.
- » La indagación educativa será más completa e informativa cuanto más aumentemos el alcance de las maneras mediante las cuales describimos, interpretamos y evaluamos el mundo educativo.

En esta perspectiva cualitativa del conocimiento, de acuerdo con este autor, se complementan y aseguran sus propósitos de investigación evaluativa a partir de los siguientes fundamentos metodológicos:

- » Son estudios enfocados a la observación y descripción de situaciones reales y concretas, en instituciones, sujetos, documentos, reglas de interacción social, lenguajes. Se trata de no presuponer nada ni de ver las cosas desde la teoría preestablecida sino de afinar la mirada para hacer interesante lo cotidiano para ver de otra manera, para describir como el pintor, sin ahorrar detalle. Cualquier cosa que tenga importancia para la educación es un tema potencial para un estudio cualitativo.
- » El yo se asume como instrumento que tiene en cuenta la sensibilidad de los actores y los esquemas utilizados para significar el mundo, por cuanto permite reconstruir el sentido de una formación

cualitativa compleja. En este sentido permite que la investigación lleve la firma de los actores. El yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido, el investigador es capaz de seleccionar, precisar cuáles actuaciones están plenas de significado y cuáles no. Hay una dialéctica entre sensibilidad y esquemas, ya que sin sensibilidad las sutilezas del mundo social quedarían sin experimentar. Sin un esquema no es posible ningún tipo de significatividad. Es por esto por lo que no se puede aceptar la estandarización. Los críticos educativos deben proporcionar evidencias y razones pero rechazan el supuesto de que la interpretación única es una responsabilidad del entendimiento, y consideran que las intuiciones provocadas por las múltiples formas de ver son más atractivas que las comodidades que proporciona una creencia en una única pero correcta intuición.

- » Su carácter es interpretativo, esto es, los indagadores tratan de justificar aquello de lo que se han informado y se preguntan por los motivos, sentimientos o efectos de los acontecimientos en los sujetos y en el contexto para captar su sentido. Es la descripción gruesa que va más allá de la conducta manifiesta. La pregunta por el significado va más allá de la conducta observada y tiene que ver con motivos, intenciones, deseos, sentimientos y para su interpretación se requieren esquemas conceptuales, historias, memorias, subjetividades, como herramientas para la interpretación. Siempre se interpreta desde algún lugar pues ninguna observación es pura.
- » Hace uso del lenguaje expresivo: deja oír la voz de los sujetos, de sus emociones y sentimientos, se resiste a reducirlos a simples números, porcentajes o grados, descubre las múltiples funciones del lenguaje para expresar lo que somos. Por esto son tan importantes la narrativa, la conversación, la negociación cultural y el diálogo de saberes.
- » Atiende a lo concreto, lo que significa privilegiar las situaciones particulares y resistir a las ansias de generalizar mediante leyes o fórmulas; tener en cuenta el contexto, los sujetos y la historia, para saber cómo se ha llegado a las actuaciones aquí y ahora.
- » Se caracteriza por la coherencia, intuición y utilidad instrumental: no se trata de establecer relaciones de causa-efecto sino de presentar con fuerza argumentos para persuadir, para ver las cosas de una

manera que satisface o es útil para los propósitos señalados; de aquí que la evidencia de los estudios pueda llegar de diversas fuentes. En la investigación cualitativa no hay pruebas estadísticas; al final lo que cuenta es una cuestión de juicio. A este se llega a través de los siguientes tres momentos o fases.

Descripción: hacia la búsqueda de sentido

Consiste en acceder a las cualidades que la situación muestra observando cuidadosamente, detallando lo principal, tratando de dotar de sentido el hecho que se observa o el documento que se aborda. Se utiliza una prosa descriptiva que da forma al texto desde el saber y también desde los sentimientos y emociones que suscitan en el narrador. Esta práctica no es la sumatoria de elementos de la situación, como quien hace un inventario de lo que hay, sino un esfuerzo por mostrar el sentido mediante la organización de una estructura argumentativa que relaciona elementos y selecciona para generar significados que lleven al lector o al evaluador a mirar de la misma manera o a reconocer lo que siempre ha estado allí pero que ahora es iluminado desde el ojo de quien aprendió a mirar, a develar lo relevante, de la misma manera que un buen jugador de ajedrez, o un comentarista deportivo narran aquello que tiene importancia para comprender la situación de las fichas en el tablero o para dar cuenta de la sincronización de los jugadores para llegar al gol. No se trata entonces de mostrar datos estadísticos ni de sumar cantidades de información como en una fotografía, sino de develar el sentido; como quien toma una radiografía o señala las reglas que explican el juego. Este recurso está más cerca de la literatura y del arte que del modelo que relaciona variables.

Interpretación: entre las teorías y el contexto

Partiendo del informe descriptivo, la interpretación avanza en la búsqueda de razones o de justificaciones que expliquen lo descrito. Implica poner en contexto, dar cuenta de los antecedentes y señalar las consecuencias o implicaciones de lo descrito. Ya no se trata de predecir y controlar sino de mostrar la complejidad de las condiciones que hicieron posible la situación.

El conjunto de cualidades puede ser interpretada desde la teoría o desde varias teorías, es decir, deben tratarse con flexibilidad y no fomentar el dogmatismo ni mucho menos el pensamiento único. El investigador interpreta trayendo a colación los aportes teóricos de los autores, pero siempre abierto a nuevas o distintas interpretaciones. La interpretación se enfoca en el porqué o en el cómo y tiene que ver con la manera como el investigador asume elementos de la descripción; a lo mejor lo que para unos es un guiño para otros es solo un parpadeo.

El sentido que damos a las situaciones sociales, los significados que asignamos a las acciones y los motivos que inferimos de lo que vemos se suelen constituir sobre un período de tiempo, son como marcadores a lo largo del camino que trazan el pasado y proporcionan señales para el futuro. (Eisner, 1998, p. 119).

Evaluación: el juicio de valor al servicio de la comprensión

Dado el carácter formador y normativo de la educación, su investigación tiene que preguntarse por la mejora, el crecimiento, desde la experiencia, desde la vida misma de los sujetos. Es experiencia educativa que alimenta, que hace crecer la inteligencia, nutre la curiosidad y produce satisfacciones al realizar aquellas cosas que merecen la pena llevarse a cabo. Pero esto no siempre se da en las escuelas. Además, cuando se trata de valores y de evaluar aspectos curriculares, competencias, estándares, entre otros, se necesita tener criterios para valorar las experiencias observadas y descritas. Es como si el médico describe e interpreta el estado físico de un paciente, pero no es capaz de juzgar si está sano o enfermo.

Se precisa hacer juicios de valor sobre lo que hemos descrito e interpretado, aunque sea labor difícil, compleja y siempre contextualizada. La evaluación evita la parálisis en la medida en que señala una ruta hacia delante o hacia atrás, por eso el marco teórico y los conceptos claves trabajados nos iluminan en la elaboración del juicio.

La evaluación entonces se entiende como la elaboración de un juicio de valor, con criterios establecidos de antemano, sobre la información recogida en la descripción y en la interpretación, por ello es tan difícil generalizar o estandarizar.

Una cosa es pues aplicar un estándar y otra emplear un criterio, tema de estudio en la presente investigación.

Tematización: rasgos comunes y aportes para el campo de la investigación

Es esta fase un avance en las metodologías clásicas de tipo hermenéutico. No solo se describe y se interpreta haciendo juicio de valor, sino que se va más allá porque en esas descripciones e interpretaciones, en esas valoraciones hechas se pueden encontrar rasgos en común con otras investigaciones, con otras situaciones, con otros miembros de la misma clase. Por decir algo, las investigaciones sobre los estándares y competencias realizados en Colombia tienen algo en común con lo que pasa en España, México y Chile.

A esta característica se le llama “generalización naturalista” para contraponerla a la búsqueda de leyes y formalismos matemáticos de la investigación experimental cuantitativa. Lo que uno aprende en una escuela puede elevar su conciencia a rasgos que se puedan encontrar en otras escuelas, que se pueden buscar en ellas. Es como una fábula o como un proverbio que se aplica como ejemplo para orientar la conducta, pero no es resultado de una investigación científica que demuestre la objetividad y la constancia de sus afirmaciones. No obstante, es una forma de generalización.

En esta fase se formulan temas identificando los mensajes recurrentes que dominan la situación sobre la que el investigador escribe. Los temas son los rasgos dominantes de la situación o la persona, aquellas cualidades de lugar, persona u objeto que definen o describen la identidad. Es como las cualidades dominantes, que destilan lo reiterativo de lo que se ha encontrado, de los rasgos esenciales.

En este orden de ideas este diseño metodológico rechaza la creencia positivista en el rol instrumental del conocimiento y apuesta por develar los significados que tiene para los sujetos la realidad, además de organizar la acción para mejorarla, donde se considera a los docentes sujetos transformadores de sus propias prácticas pedagógicas (McKernan, 2001). Por tanto, estudia y analiza las concepciones de las categorías políticas educativas en estándares en educación, currículo y evaluación; y en el marco teórico, currículo y evaluación críticos, y su relación con los estándares en educación, con el fin de realizar el estudio en dos instituciones educativas públicas del Distrito Capital.

Finalmente, consideramos que hay aquí un avance frente a los enfoques metodológicos más usados, ya que se tienen en cuenta la relación entre epistemología, metodología y técnicas de investigación, de acuerdo con los propósitos de reconstrucción de sentido. La manera como se organiza la ruta de indagación es novedosa también, porque no se limita a construir inferencias, deducciones, relaciones entre variables, sino que, como lo hace el crítico literario o de arte, afina su mirada sobre lo que hay, lo interpela desde sus saberes y prácticas, lo confronta con su experiencia y así lo *interpreta* frente al marco teórico o categorial que después le permite, desde la altura alcanzada en esta fase, hacer un juicio de valor con los criterios construidos desde su experiencia y saber, pero también desde la confrontación con los juicios de los expertos o los aportes conceptuales de los académicos. Es esto lo que lleva a reconocer las temáticas que reiteradamente aparecen en la interpretación y en la valoración para resolver la pregunta por el aporte que se hace a otros investigadores y al tema mismo de investigación.

¿Cómo recoger la información?

Se asumen seis puntos fundamentales que dinamizan su puesta en acción.

- » Desarrollo de talleres con el propósito de orientar el trabajo colegiado que incluye la responsabilidad individual y grupal, que propicie la recolección y retroalimentación de la información en busca de la construcción social del conocimiento.
- » Participación de diferentes fuentes: expertos nacionales e internacionales, profesores e investigadores, quienes con sus juicios y argumentos permitieron elaborar una opinión calificada sobre la temática objeto de investigación.
- » Identificación de las opiniones, los conocimientos y las experiencias de los maestros y de los significados que dan a las categorías de estudio, con el fin de reconstruir sus sentidos.
- » Interpretación de aquella información recogida en los contextos donde funcionan las instituciones educativas con el fin de dar sentido a las expresiones que van más allá de la acción manifiesta.

- » Dar respuesta a las dinámicas particulares de los colegios, privilegiando las situaciones de cada uno de ellos, generando conocimiento idiosincrático y eludiendo la tendencia a generalizaciones mediante fórmulas.
- » Identificación y caracterización de las opiniones, los conocimientos y los aportes de los expertos con relación a los significados que dan a las categorías objetos de estudio, con el fin de contrastar con los sentidos dados por los maestros en las instituciones educativas.

Dentro de este enfoque metodológico, participativo, orientado a la reconstrucción de sentido y con el fin de obtener información de primera fuente, la investigación acudió a la técnica del taller.

El taller como estrategia de investigación

Para cumplir con los propósitos de la investigación (orientada a identificar el pensamiento de los profesores sobre las políticas educativas, el currículo y la evaluación), la técnica más coherente con la metodología de tipo cualitativo, con la que se pretende describir, analizar e interpretar las concepciones, creencias, valores e imaginarios acerca del tema es el taller. En efecto el taller se entiende como una estrategia de tipo colectivo con la que se buscó aprender haciendo, reflexionando en grupo y motivando la participación activa en un diálogo de saberes que develó lo mejor de los conocimientos de cada uno de los actores para construir un texto dotado de sentido y significado.

Mediante el taller se construyó una cultura del debate, donde se respetaron las opiniones de todos y se elaboraron visiones de conjunto que luego fueron analizadas para identificar fortalezas y debilidades. La planeación del taller exigió claridad en los propósitos, selección de contenidos apropiados, fijación de tiempo y espacios además de una secuencia de actividades por realizar donde cada uno desempeñó un papel de importancia en la producción de un documento final. A partir de lecturas, preguntas o narrativas que constituyen el tópico generador se invitó a la realización de análisis de las situaciones cotidianas, la elaboración de respuestas, la búsqueda de razones para expresar las reflexiones sobre la práctica pedagógica o las rutas didácticas utilizadas.

El taller posibilita la confrontación entre lo prescrito y lo cotidiano, entre la teoría y la práctica; con él se enriquece la visión de la situación y se expresa la diversidad. Con esta estrategia pedagógica se renuncia a verdades absolutas y se reconocen con humildad los límites de las afirmaciones personales, insulares o simples opiniones, y mediante la argumentación y el diálogo se tejen textos colectivos que expresan la riqueza de la práctica institucional desde imaginarios y representaciones diversas. En cada sesión de taller se entregan materiales de lectura y análisis, se fijan actividades para cada uno de los participantes y se construyen textos que dan cuenta de los propósitos de la investigación.

El acervo de textos recogidos en los talleres se asume como objeto de análisis por parte de los investigadores, lo que permite identificar el pensamiento de los profesores, y son punto de partida para la planeación de actividades de acompañamiento a la institución en orden a mejorar la calidad de los procesos de evaluación. La confrontación de lo hallado en los talleres con las declaraciones oficiales del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con el currículo prescrito o declarado, dota de sentido la pregunta por la racionalidad de las prácticas de evaluación y orienta en una mejor dirección las estrategias de coherencia entre currículo y evaluación del docente. En el taller se establecen relaciones democráticas, se elevan los niveles de exigencia, se aprende a aprender, se desarrolla la creatividad (Pinilla, 2003).

Capítulo III

Las competencias desde la experiencia:
maestros y expertos

Lo que piensan los maestros en ejercicio

Con el propósito de identificar el pensamiento de los maestros sobre el discurso de las competencias en educación y su relación con el currículo, se utilizó el taller como técnica coherente con la metodología de tipo cualitativo interesada en describir, analizar e interpretar las concepciones, las creencias, los valores y los imaginarios de los participantes en la investigación.

Taller 01. Las competencias en educación: una confrontación teórico-práctica

Los 34 estudiantes de la maestría de la UPN y 19 maestros en ejercicio de colegios distritales y privados de Bogotá de manera individual expresan su reflexión acerca del concepto de competencia tal como lo han trabajado en su colegio de la siguiente manera:

Preguntas

1. Reflexiones iniciales alrededor del concepto de competencia, según se haya trabajado, o no, en su colegio.
 2. Si se ha abordado, ¿cuál ha sido la experiencia en la conceptualización e implementación de las competencias en :
 - a) la institución?
 - b) el área, ciclo o nivel?
 - c) el nivel individual?
-

El término *competencia*, según los maestros, se utiliza en los colegios de manera genérica, esto es, apoyados en la idea de “saber hacer en

contexto”. Aparece en la literatura de sus objetivos institucionales; se hace mención de este concepto “en las reuniones de maestros al inicio del año y al finalizar el mismo, pues allí es necesario y urgente la reorganización de las mallas curriculares alrededor de los Estándares de competencias tal como lo establece el MEN”. “El concepto de competencia se menciona únicamente en los objetivos institucionales, por lo tanto no hay claridad de su concepto, esto genera que cada docente maneje su propia definición y lo más común es ‘saber hacer en contexto’”. De todas formas se asumen las competencias como “los aprendizajes y habilidades mínimas que deben desarrollar los estudiantes que involucran aspectos cognitivos, afectivos que se materializan en el accionar del aula”, desde este concepto se planean las clases y las acciones pedagógicas “desde el ser, hacer y saber”. Y lo expresan de diversas maneras, por ejemplo, “la competencia se concibe como la posibilidad para que un estudiante desarrolle habilidades para hacer algo en contexto”.

Es común encontrar afirmaciones tales como “En la institución se han abordado para los temas de elaboración de Plan de estudios y diseño de los desempeños en cada uno de los periodos”, “a nivel institucional se implementa en la elaboración de los planes y programas de cada área, propiciando una revisión muy general de los conceptos y las clases”. También las instituciones solicitan presentar la organización temática en unidades didácticas que se elaboran teniendo en cuenta los indicadores que darán cuenta de las metas a alcanzar: “las unidades didácticas se proponen a partir de logros desconociendo las competencias”.

Se observa claramente el divorcio entre lo que conceptualmente se afirma y lo que se ocurre realmente en la cotidianidad.

Además consideran algunos que “no se trabaja el concepto, no se tiene en cuenta y este pasa desapercibido”. En otros espacios ni siquiera se trabaja el concepto, no se tiene en cuenta “en la institución no se ha hecho reflexión alguna sobre las competencias”, “la noción de competencias no es un eje articulador del currículo, por lo tanto, suelen ser concebidas como un saber hacer en contexto”. También surge como denominador común en algunas instituciones la necesidad de formar a sus estudiantes en lo laboral y esto hace que se asuma el concepto de competencia con mayor énfasis en el saber hacer “se ha implementado el modelo de enseñanza por competencias en dos grupos: 1-competencias institucionales u organizacionales y

las competencias específicas o disciplinares”. “Dentro de la propuesta del colegio se hace fundamental partir de las competencias demandadas por el sector productivo las cuales determinan los perfiles de ingreso y egreso del capital humano que se pretende formar”. “En esencia las competencias siempre han de estar determinadas por los sectores productivos”.

En algunas instituciones la organización académica ha sido liderada por universidades que la SED ha contratado en años anteriores, pero allí solo participan pocos maestros que acuden al llamado del Comité Académico. Realmente la participación es mínima: “el colegio tiene una malla de competencias por ciclos y por áreas las cuales fueron redactadas por el Comité Académico de los años 2012 y 2013 con asesoría de la universidad... en convenio con la SED”. “Esta construcción de malla de competencias fue trabajo únicamente de los delegados a consejo académico que corresponde a un docente por área y por jornada” y luego se socializan los adelantos por dichos maestros que no tienen la claridad para las explicaciones pertinentes “aunque en el cronograma de trabajo de la semana institucional de cada año aparece esta actividad de socialización, los docentes en particular no demuestran el dominio de lo contenido en la malla de competencias”.

Aquí cabe recordar que muchos colegios aún continúan con elementos del plan sectorial de Bogotá 2008-2012, cuando se trazaron lineamientos y estrategias para la reorganización curricular y se apuntaba a desarrollar la base común de aprendizaje.

... estas competencias están enmarcadas en la malla curricular y corresponden cada uno de los ejes de formación que son: –Comunicación, Arte y expresión.–Comprensión y transformación de la realidad natural y ciudadana. –Proyecto de vida y formación ética y ciudadana, –y desarrollo del pensamiento lógico. Cada área redacta una competencia para cada eje de formación.

Desde otro punto de vista es posible observar en las respuestas que muchas instituciones fortalecen el concepto de competencia en función de la preparación de pruebas externas “de otro lado, los docentes interpretan la implementación de las competencias como un aspecto bastante positivo argumentando con los buenos resultados en las diferentes Pruebas Saber de 5.º, 9.º y 11.º, sin embargo, ha sido tradición del colegio preparar a los estudiantes para dichas pruebas”.

Pero también se encuentran casos en los que la institución realiza su reflexión teniendo en cuenta su enfoque pedagógico:

En el marco de la enseñanza para la comprensión, el colegio ha venido trabajando en la formación por competencias partiendo del hecho de que estas deben ser pertinentes y conectadas con el país y en mundo. De tal manera que en cada asignatura los estudiantes deben centrar su proceso formativo en la adquisición y desarrollo de competencias básicas, laborales y ciudadanas.

Opinan los maestros y maestras que en el nivel o en el ciclo es muy poco lo que se dice del trabajo que se ha realizado referente a las competencias. Algunas afirmaciones tienen que ver con lo siguiente: “para el tema de los ciclos se tiene en cuenta la elaboración de los procesos de pensamiento”. “El ciclo se responsabilizó de asumir la malla curricular y las competencias de cada una de las áreas y además debe construir un proyecto de ciclo”.

A nivel individual es bien interesante conocer que este concepto se trabajó inicialmente en los colegios privados para la formación en las pruebas Icfes:

la experiencia en la conceptualización e implementación de las competencias empezó en el colegio privado, donde había bastante preocupación por capacitar al docente en todos los aspectos, por lo tanto, se conocían las competencias específicas de área y se tenían que elaborar pruebas tipo Icfes que dieran cuenta de cada una de ellas, aun así, no se obtenían buenos resultados, entonces se contrataba a la empresa privada para que asumiera la preparación de los estudiantes.

Algunos maestros citan de manera textual:

De acuerdo con el informe DeSeCo (2002): “las competencias son la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada, esto surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, comunicación, actitudes entre otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Siendo desde esta perspectiva que se asume el tema de competencias en el colegio”.

Pregunta: Si no se han abordado, ¿qué concepto le merecen las competencias en educación?

Al respecto los maestros comentan la tendencia de las competencias desde lo empresarial y desde la lingüística: “Cuando se implementaron surgieron del mundo empresarial”, “se asociaba a las competencias lingüísticas de Chomsky, que ve al lenguaje como algo innato y con otros referentes epistemológicos”.

También se relaciona el concepto de competencias con imposiciones de carácter internacional que son asumidas en lo local y en lo nacional con el firme propósito de alimentar lo laboral y la economía del país. “Las políticas educativas tanto nacionales como internacionales definen las competencias desde lo laboral”.

Las competencias son una categoría emergente desde un enfoque económico en el marco de la globalización que son impuestas como la base del sistema educativo que ahora debe garantizar la formación de capital humano eficiente en la sociedad de la información; quedando atrás el propósito de la educación de formar sujetos críticos que preserven su historia y su cultura.

El concepto de competencia se extiende del ámbito laboral a la educación, por ese motivo se siguen viendo y asumiendo las competencias desde el hacer, la adquisición de habilidades y destrezas, “habilidades adquiridas en el ámbito escolar, las cuales permitirán estructurar de manera integral a cada individuo”.

Pero las reflexiones surgen constantemente cuando dicen “Las competencias deben ir más allá; se deberían tomar desde lo crítico, donde el estudiante aprenda a cuestionarse frente a su propio aprendizaje y que pueda aportar al conocimiento”.

Pregunta: ¿Qué posibilidades o limitaciones ha generado la implementación de la política de competencias, en relación con el diseño de currículo y evaluación?

Las posibilidades de la implementación de competencias en el diseño del currículo y de la evaluación comentadas por los maestros está en esta dirección: “La implementación de la política de competencias permite de algún modo hacer una planeación educativa a través del plan de estudios y otros instrumentos; esta planeación incluye la evaluación (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación)”. “El acercamiento al desarrollo de algunas habilidades en los estudiantes” y por ende las políticas apuntan al desarrollo de habilidades: “La política de educación por competencias trata de integrar la vida académica con la vida laboral” privilegiando la perspectiva operacional de las competencias asociadas al saber hacer.

Para el caso de los colegios técnicos ellas facilitan la incorporación de habilidades para desarrollarse en el campo laboral: “Las competencias legitiman su función de crear habilidades específicas en sujetos para calificarse como capital humano en ciertos oficios propios de su denominación; en sí, son las vértebras de los planes de formación en esta modalidad”.

La implementación de los estándares de competencias y los lineamientos han fortalecido la organización del currículo y el cambio en las prácticas pedagógicas. Respecto a la evaluación por competencias se ha generado una estrategia para monitorear el avance de la calidad educativa y así mismo propiciar acciones de mejoramiento que fortalecen el proceso enseñanza-aprendizaje.

En un colegio privado de Bogotá, por ejemplo

... vienen trabajando las competencias desde la integración de áreas, y desde un referente básico del enfoque comprensivo de las competencias, entienden éstas como [...] la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo diversas tareas de forma adecuada. Desde una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Las limitaciones de la implementación de competencias en el diseño del currículo y de la evaluación desde los maestros es por el desconocimiento, por falta de lectura analítica y propositiva, por falta de preparación de los maestros: “la ausencia de capacitación o la ausencia de compromiso, para que la didáctica o las estrategias pedagógicas apunten a desarrollar competencias”, “la implementación de la política de competencias se ha limitado por el desconocimiento sobre el tema por parte de los docentes” y además, porque “demanda compromiso académico a estos frente a una lectura analítica y crítica de los documentos para su conceptualización y puesta en práctica”. La implementación de competencias “continúa buscando la homogenización del ser humano”.

“Generalmente se asocian con conocimientos específicos que se evalúan dicotómicamente (sabe o no sabe)”, y “no da cuenta de los procesos de aprendizaje”, además, al diseñar el currículo desde el enfoque de las competencias “la evaluación se convierte en un instrumento de poder que clasifica los actores educativos según el marco de desarrollo de competencias propuesto por organizaciones económicas”.

Se acepta tal y como lo emana el MEN, lo que afecta la criticidad de los maestros:

La mayor limitación es que se toman muy al pie de la letra, de como el MEN las ha pedido por parte de los administrativos, pero a la hora de la verdad los docentes en su diseño se basa más en lo que él quiere trabajar en el aula. Finalmente no se siguen. No hay una reflexión crítica.

Y en efecto hay “desconocimiento de los intereses políticos”.

Aparentemente no se ha implementado, es un concepto ancho y ajeno: “En la institución educativa no se implementan en los currículos las políticas de competencia”. “No se evidencia, puesto que el tema de las competencias no es tomado con la seriedad ni la objetividad que este requiere; cada docente desarrolla competencias o cree desarrollarlas desde su propia postura”.

En las respuestas de los maestros se evidencia desarticulación entre los conceptos de currículo y evaluación, “hay una descontextualización entre el diseño curricular, la evaluación y las competencias en el ámbito institucional. No se tienen en cuenta. Prima la organización por contenidos”. En esta línea de reflexión,

... la implementación de la política de competencias, en relación con el currículo y la evaluación ha generado más limitaciones que posibilidades porque las directivas del colegio, los padres de familia e incluso los mismos estudiantes reclaman únicamente resultados sin mirar los procesos y los contextos.

“Por ese motivo el currículo se centra en formar a un estudiante competente para superar las pruebas saber y la evaluación se centra en aplicar instrumentos que den cuenta de las competencias que dichas pruebas reclaman, sin embargo, el docente y con él las instituciones de Educación Básica y Media intentan expresar la resistencia pero sin propuestas concretas y serias que les permitan hacer uso de la autonomía que les confiere la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994.

Pregunta: Con el interés de generar núcleos temáticos para posteriores talleres, señale (entre una y dos opciones con una x) en cuál de los siguientes ámbitos se requiere de estudio y profundización en relación al tema de las competencias [...]

Los maestros responden que les interesaría profundizar como núcleos temáticos relacionados con las competencias en los siguientes aspectos: relación currículo y evaluación, otras visiones alternativas, sentidos y significados de las competencias y, finalmente, el aspecto administrativo y de gestión.

Llama la atención que no hay opciones de conocer y profundizar en el aspecto normativo. También se propone desarrollar y reflexionar sobre cómo entienden los estudiantes el tema de las competencias y si son evidentes en el aula.

Pregunta: De las ideas leídas sobre competencias, a su juicio ¿cuáles requerirían de una mayor reflexión en posteriores talleres?

Los maestros desean que se desarrollen los siguientes aspectos para continuar la reflexión sobre competencias: intereses externos a la escuela

que impone el modelo de competencias, aspectos epistemológicos de las competencias, desarrollar más propuestas alternativas y desarrollar las siguientes preguntas:

- » ¿Qué discurso de competencias manejar con relación al currículo y la evaluación?
- » ¿Cómo abordarlas desde estas posiciones y cómo romper con el instrumentalismo que solo obedece a las políticas educativas que plantean las competencias desde el neoliberalismo y lo laboral?
- » ¿Cómo, desde el enfoque por competencias, se hace una propuesta alternativa para la mejora de la educación?
- » ¿Cómo desarrollar competencias cognitivas?
- » ¿Qué intereses subyacen a la propuesta de implementación del concepto de competencias en educación?
- » Alternativas curriculares y evaluativas viables actualmente, teniendo en cuenta la posición del MEN y el Icfes.
- » Las competencias como elementos (herramientas) pedagógicos en la formación social frente a las competencias como el fin primordial de la sociedad.
- » El sentido y el significado de las competencias en el ámbito educativo.
- » ¿Cuáles alternativas se pueden plantear para aprovechar el recurso de las competencias en la pedagogía?
- » Algunas apreciaciones del término *competencia*, particularmente desde el ámbito empresarial, o de cómo lo que concierne a la formación de capital humano llega a acercarse a una gestión del conocimiento.
- » Posibilidad tácita de comprender mejor el tema.
- » ¿Qué propuestas alternativas existen en el medio educativo para diseñar un currículo por competencias?
- » Sería importante profundizar sobre las bases teóricas y en una posible propuesta desde el grupo Evaluando_nos.
- » El desarrollo de la competencia desde el conocimiento y no desde lo operacional.
- » Y la alternativa que propone Barnett (2001) para el mundo de la vida.
- » Considero importante abordar este término desde “la competencia como objetivo netamente educativo”.

Taller 02. Las competencias en educación: apropiación institucional, posibilidades y problemáticas

Descripción taller n.º 2

.....
Actividad. Después de presentar a los maestros encuestados las respuestas del taller I, se les propone que señalen las dificultades y las posibilidades para el desarrollo de las competencias y que escriban sus propuestas pedagógicas.
.....

La gran mayoría de respuestas apuntan a dificultades en el desarrollo de las competencias, pues “se usa solamente en la planeación institucional”, “el estándar es visto como una guía externa de la actividad pedagógica”, también los “lineamientos de los estándares desconocen la realidad en contexto y son vistos como lo técnico instrumental”, todo esto permite que el “rol profesional se vea amenazado en su autonomía”. Por todo ello “es importante fortalecer la profesión docente y las organización colectiva para transformar las prácticas pedagógicas”.

Las políticas del MEN son vistas como conceptos que “homogenizan, miden, descontextualizan y desprofesionalizan”. “La formación en competencias al estar originadas en la concepción empresarial y la psicología conductista se constituye en sí misma como dificultad, toda vez que busca la alineación del ser humano para convertirlo en capital humano”.

Es importante

... realizar una propuesta de implementación de las competencias desde la perspectiva crítica buscando permitir al educando el desarrollo de competencias para la transformación de realidades cotidianas inicialmente desde el aula, pero que tengan proyección para la vida, es decir, las competencias básicas de interpretar, argumentar y proponer deben de [sic] desarrollarse en el educando no solo desde el contenido del área del conocimiento sino en el contexto político y económico.

También,

... se hace necesario clarificar el concepto de competencias en educación ya que cada cual la asume desde la significación y

conceptualización aislada y desarticulada generando que no se realice un trabajo conjunto que impacte pedagógicamente y genere transformaciones positivas al sistema escolar.

Actividad. En la siguiente actividad se solicita resaltar y sintetizar los planteamientos con los que se sientan identificados y aquellos que consideran problemáticos o favorables para la puesta en marcha de las competencias en la institución. Para ello se entregaron dos lecturas: “La formación de competencias” (Icfes, 2013) y “Fundamentos conceptuales” (MEN, 2014).

La gran mayoría de los maestros se sienten identificados y además consideran favorables en los planteamientos sobre competencias en educación la definición de Vasco (2003), que plantea un “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas, comunicativas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas”. Esta definición la aleja de las demás de tipo técnico-instrumental como la del Proyecto Tuning y la Fundación de Chile “las actitudes, conocimientos y destrezas necesarias para cumplir exitosamente las actividades que componen una función laboral, según estándares definidos por el sector productivo”.

“Algunas voces consideran que para la formación de competencias se propone desarrollar todas las dimensiones del desarrollo humano de manera transversal”, también en algunas definiciones “se toma en cuenta la formación de estudiantes, conocimientos, actitudes, valores de manera relacionada, donde se motiva la formación en el desarrollo humano de manera integral”. A lo anterior, también se le adiciona la posibilidad de “privilegiar la formación en competencias sobre la transmisión de conocimientos”.

También apuntan sobre algunos planteamientos desfavorables o problemáticos al concebir “que el término de competencias no tiene un único significado, lo cual permite que sea interpretado y llevado a la práctica de forma diferente por gran número de maestros”. “La diversidad de definiciones sobre el término las relacionan de manera específica con el sector productivo y la formación para el trabajo; se instaura en el discurso pedagógico palabras como eficiencia y eficacia despojándola de la función social”.

En los planteamientos del Proyecto Tuning se evidencia una problemática “en la conceptualización de las competencias como habilidades, destrezas y capacidades que permiten tener desempeños eficaces que se estandarizan y no particularizan”.

Algunos consideran que “todas las definiciones de competencias se orientan a prácticas relacionadas con el desempeño del sujeto en una labor productiva, en la que se deben ajustar a estándares y funciones predeterminadas de una actividad de tipo productivo”. “En este tipo de enfoque no se tiene en cuenta la función de pensamiento socio-crítico del individuo, que le permita desarrollar actividades a lograr su autodeterminación, su independencia de pensamiento y reflexión y su emancipación”. En las definiciones se “percibe una estandarización con la que se desvirtúa de lleno todo proceso de valoración cualitativa, es decir, no es posible saber qué tan competente es un estudiante a través de una prueba instrumentalizada que desconoce los diferentes contextos, sus posibilidades y necesidades”.

“La definición del modelo australiano de formación técnica concibe las competencias como las características necesarias para el desempeño en contextos específicos, lo que permite evidenciar que se busca una especialización en la división social fordista”. Todas las definiciones hacen referencia a la estandarización para mejorar un nivel de desempeño en el entorno laboral y a la productividad”. “El problema radica en reducir la evaluación en términos de desempeños como productos terminados en donde no existe un reconocimiento de carácter formativo y continuo de la evaluación”.

Actividad. Se les solicita que a partir de las lecturas presentadas en el taller sintetizen la manera como ahora comprenden esta problemática.

El término *competencia* está enmarcado en un contexto empresarial, por tanto en el contexto de la educación quizá el término que representa la posibilidad de los estudiantes para desarrollar habilidades conceptuales, intelectuales, psicomotrices y sociales que garanticen su éxito social sería capacidad.

Existe un afán por trabajar el tema de las competencias en la educación en las últimas décadas, llegando finalmente a generar procesos evaluativos por parte de instituciones del Gobierno que miden

a los estudiantes principalmente bajo una serie de preguntas que apuntan hacia la aplicación básicamente en contexto de una serie de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y desempeños, agregado a esto se apela por la capacidad productiva del ser humano en función de estándares internacionales a partir de una serie de funciones laborales deseadas.

El término *competencias* es polisémico, cada organización hace una interpretación del significado y uso de esta categoría por lo cual es difícil apropiarlo en el ámbito educativo como un enfoque pedagógico que dirija el currículo y por lo tanto la evaluación, teniendo en cuenta que la educación por competencias carece de un marco epistemológico y filosófico que la fundamente, se hace necesario generar propuestas alternativas para darle un sentido pedagógico al desarrollo y evaluación de las competencias de acuerdo a las diferencias y al contexto de los actores educativos.

La problemática que se viene presentando es clara y radica principalmente en la forma de conceptualizar las competencias y los diferentes significados que se le han asignado, así como se define de diferentes maneras también aparecen diferentes tipos de competencias.

La mayoría de las conceptualizaciones dadas se sustentan en un “saber hacer en contexto” es decir, adquirir un conocimiento y tener la capacidad de desenvolverse con él en cualquier situación de la vida en diferentes ámbitos. Ante esto tenemos la meta de construir un concepto desde una perspectiva crítica que permita darle un sentido diferente al de hacer y saber hacer tanto de los maestros como de los estudiantes que va, que más allá de los planteamientos técnicos que se han venido implantando en educación.

Interpretación

El concepto de *competencia* se desarrolla de manera instrumental y aparece escrito en los libros institucionales como propuesta del MEN, por tal motivo no se hace reflexión del concepto para su aplicación. Haciendo un poco de historia y retomando a Vasco (2003), es oportuno recordar que

en el siglo XX se han propuesto sistemas de evaluación y de organización del currículo y estos son los que en la práctica pedagógica, en el día a día de los colegios y de los maestros siguen haciendo presencia: organización y evaluación por contenidos, luego la evaluación se hizo por objetivos desde la tecnología educativa y el diseño instrumental, es decir, lo que antes eran contenidos se reformulan como objetivos generales y estos se desglosan en objetivos específicos que atomizaron cada vez más el conocimiento. Luego se inició el tiempo de la evaluación por logros, que en últimas sigue siendo lo mismo que los objetivos: el logro de un objetivo. Apareció como consecuencia de las críticas a la evaluación por procesos, y estos fueron cambiados por indicadores dado que los procesos son imposibles de evaluar y de observar... Así llegamos a los indicadores de logros, que pueden ser de contenidos, de conceptos, de habilidades o de competencias, hasta que el Icfes y el MEN decidieron que la evaluación debía ser por competencias.

A finales de los años 90 del siglo XX, el Icfes, la Universidad Nacional y la SED consideraron que

... una competencia es un saber-hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos. Es una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron. (Vasco, 2003).

Se puede inferir de las respuestas de los maestros que la competencia laboral es lo que estructura el currículo. Ellos consideran que la educación debe formar a los estudiantes para que en su vida laboral dispongan de los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes necesarias para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas. Que sean capaces de resolver de forma autónoma y flexible los problemas que se presenten, de colaborar en su entorno y en la organización del mismo. Esto corresponde de alguna manera a los objetivos que se trazan desde el MEN cuando manejan el concepto de competencias laborales.

Ahora bien, la tendencia de la competencia desde lo empresarial y desde la lingüística se estructura en la década de los sesenta con base en las aportaciones de Chomsky y la psicología conductual de Skinner. La competencia lingüística se propuso como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el

desempeño comunicativo. Torres (2011), con respecto al carácter polisémico de la palabra *competencia*, expone diversas definiciones y en la competencia lingüística aclara que

Noam Chomsky diferencia entre competencia y actuación (*performance*) a la hora de distinguir entre la conducta lingüística real y observable (actuación) en contraste con el sistema interno de conocimiento que subyace a ella (competencia). Las competencias desde estas perspectiva se refieren a las potencialidades innatas y, por consiguiente, no pueden ser operacionalizadas. Por el contrario, la actuación, realización, describe el uso de la competencia en actos de habla concretos.

Y desde la psicología conductual se entiende la competencia como un comportamiento efectivo, observable y verificable. Todo esto permite que una persona que posea estas competencias ayude a la competitividad de las empresas. Según Torres (2011), “recurrir a la psicologización permite individualizar los problemas, invisibilizando las estructuras económicas, políticas, militares, culturales y educativas en las que se construye la opresión” y continúa diciendo “esta psicologización permite dejar al margen el análisis más crítico de los contenidos a enseñar y a aprender en los centros, centrándose prioritariamente en las capacidades”. Y en otro momento, cuando se refiere a la aparición del concepto de *competencia* en los Estados Unidos, con J. F. Bobitt (1918, 2004) y F. W. Taylor como sus principales diseñadores, en donde se aplicaba en el sistema educativo el conocimiento organizacional, afirma: “El Taylorismo con el que se pretendía controlar el trabajo humano en las empresas se veía también con muchas posibilidades de aplicación en el sistema educativo”.

El enfoque de la formación basada en competencias está en el centro de la política educativa colombiana en todos los niveles, además, las competencias orientan los diversos proyectos internacionales de educación, como el Tuning de la UE. El concepto de calidad con principios, indicadores y herramientas se reafirma con las competencias como base fundamental para la estructuración del currículo, la evaluación, el aprendizaje y la docencia. Vega (2007), al respecto, citando al Banco Mundial, nos dice que las habilidades que se expresan en las competencias conducen a flexibilizar a los seres humanos y los hace adaptables a los requerimientos

del mercado, además de rentables y competitivos. De esa manera, el Banco Mundial, a partir de la visión economicista

... otorga créditos a un país si éste estructura su sistema educativo a partir de la eficacia, entendida en términos de costos, y sus prioridades se concentran en la educación primaria [...] que favorezcan la adquisición de lo que el nuevo pedagogo financiero entiende por competencias básicas.

Cita además Vega (2007) que el Banco Mundial precisa que las competencias han de conducir a la competitividad económica, pues para ubicarse y desempeñarse en la economía global se necesita “dominar habilidades de índole técnica, interpersonal y metodológica”. Se describe cada una de esas habilidades de la siguiente manera:

Las habilidades técnicas compenden las habilidades (sic) relacionadas con la alfabetización, idiomas extranjeros, matemáticas, ciencias, resolución de problemas y capacidad analítica. Entre las habilidades interpersonales se cuenta el trabajo en equipo, el liderazgo y las habilidades de comunicación. Las habilidades metodológicas abarcan la capacidad de uno aprender por su propia cuenta, de asumir una práctica de aprendizaje permanente y de poder enfrentarse a los riesgos y al cambio. (Banco Mundial, 2003).

Desde este punto de vista los maestros se convierten solamente en proveedores del servicio educativo, toda vez que no son tenidos en cuenta para la organización del currículo, ni para las transformaciones pedagógicas y mucho menos para las posibilidades de mejoramiento en la dupla enseñanza-aprendizaje. Las competencias son elaboradas desconociendo como actor principal al maestro. Apple (2001) contribuye a la reflexión cuando afirma que “la educación se ha convertido en artículo mercantil [...] y sus resultados se han reducido a indicadores de desempeño estandarizados, que miden el grado de adiestramiento (competencias) que han adquirido los estudiantes para ser competitivos en el mercado capitalista”.

Por otro lado, encontramos los planteamientos de profesor Tobón et ál. (2006) cuando referencia que en el concepto de competencia es necesario clarificar los términos:

- » Procesos: ya que las competencias no son estáticas, sino dinámicas y responden a determinados fines.
- » Complejos: porque las competencias implican la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas y la acción implica la incertidumbre.
- » Desempeño: articulación de la dimensión cognoscitiva, actitudinal y del hacer.
- » Idoneidad: se realizan las actividades cumpliendo con indicadores de eficacia, efectividad, pertinencia.
- » Contextos: las competencias se ponen en acción en un determinado contexto y puede ser educativo, social, laboral, científico, etc.
- » Responsabilidad: no puede haber idoneidad sin responsabilidad personal y social.

Lo que podemos vislumbrar en los sentidos e interpretaciones que las instituciones y los maestros le dan al concepto de *competencia* es exactamente lo manifestado por el Ministerio de Educación Nacional

La noción de competencia, históricamente referida al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el mundo de la educación en donde es entendida como *saber hacer* en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes. (MEN, 2006, p. 12).

En la gran mayoría de instituciones se formaliza el entendimiento de competencias como “un ‘saber hacer en contexto’. Y se utilizan ‘los estándares como referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar’” (MEN, 2006). En este documento se define

Una competencia (...) como un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas (p. 12).

En la práctica docente se formulan logros que apuntan al hacer y al saber exclusivamente, tal como se lee en el documento del Ministerio de Educación Nacional (2006):

Los indicadores de logros curriculares: son síntomas, indicios, señales, rasgos o conjuntos de rasgos, datos e información perceptible, que al ser confrontados con el logro esperado, nos dan evidencias significativas de los avances en pos de alcanzar el logro. Son medios para constatar, estimar, valorar, autorregular y controlar los resultados del proceso educativo, para que a partir de ellos y teniendo en cuenta las particularidades de su proyecto educativo, la institución formule y reformule los logros esperados.

Ello está implicando entonces que las instituciones están trabajando desde una lógica técnico-instrumental y adoptan como parte de su modelo pedagógico el encargo social que refleja los propósitos, metas y aspiraciones que el estudiante ha de alcanzar, desde el punto de vista cognitivo e instrumental. Toda vez que el logro representa el resultado que debe alcanzar el estudiante al finalizar la asignatura, en la medida en que se dan por sentados el resultado anticipado, las aspiraciones, los propósitos, las metas y los aprendizajes esperados en los estudiantes, así como el tipo de individuo desde un modelo que toma distancia de los contextos y las necesidades de los actores educativos. La competencia laboral es la que toma fuerza en las instituciones pues como dice una docente

... dentro de la propuesta de la institución se hace fundamental partir de las competencias demandadas por el sector productivo, las cuales determinan los perfiles de ingreso y egreso del capital humano que se pretende formar. En esencia las competencias siempre han de estar determinadas por los sectores productivos.

Cabe anotar el desconocimiento de la relación entre currículo y competencias, por lo tanto, cada institución realiza interpretaciones de los lineamientos y los asume como referentes de calidad. En los estándares básicos de competencias expuestos por el MEN se encuentran los referentes de calidad y se lee textualmente lo siguiente:

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto

cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar.

En este orden de ideas, los estándares básicos de competencias se constituyen en una guía para:

- » El diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula;
- » La producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar;
- » El diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución;
- » La formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio.

Igualmente, los estándares se constituyen en unos criterios comunes para las evaluaciones externas. Los resultados de estas, a su vez, posibilitan monitorear los avances en el tiempo y diseñar estrategias focalizadas de mejoramiento acordes con las necesidades de las regiones e, incluso, de las instituciones educativas. (MEN, 2006, p. 11).

Tal como se observa, los términos están referidos a la homogenización de los estudiantes (“que todos los estudiantes aprendan”) y se juzgan y se miden los aprendizajes, olvidando las diferencias de regiones, de cognición y de otras tantas que hacen de cada ser humano alguien especial y diferente. La educación no se trata de mediciones y de juzgamientos como objetos estáticos, sino que tiene que ver con seres humanos cambiantes, dinámicos, diversos.

Todo lo anterior apunta a la linealidad que tienen las políticas públicas en educación que afinan hacia el mercado y la globalización de saberes y a la preparación de capital humano para formalizar la fuerza de trabajo. De esta forma lo entiende la profesora e investigadora Del Rey (2012),

cuando describe la noción de competencia “como un proceso neoliberal tendiente a ubicar, más que la educación al servicio del hombre, al pequeño hombre a ser educado al servicio de las necesidades de la economía”. Y continúa diciendo “... la capacitación por competencias no solo tiene la finalidad de permitir al individuo adaptarse a un mundo difícil (relato), sino que se propone, además, adiestrarlo para obedecer a un principio de competitividad (proceso)”. Con la educación por competencias lo que se quiere moldear es a un ser humano individualista, competitivo, oportunista, calculador y frío.

Vale la pena entonces revisar la experiencia de la construcción de una política de calidad de la educación en Bogotá en los años 2008-2012, en donde se muestra que esta se constituye sobre dos elementos: (1) el de las condiciones y factores materiales; (2) las condiciones propiamente pedagógicas y sociales que hacen referencia a los contenidos, los métodos de enseñanza, las estrategias pedagógicas, la organización escolar, los espacios y tiempos, los ambientes de enseñanza y aprendizaje y el entorno familiar, entre otros aspectos. Es conveniente recordar que en dicho plan sectorial se lideraron dos ejes fundamentales (herramientas para la vida y base común de aprendizajes) en el proceso de reorganización de la enseñanza por ciclos, proyecto fundamental en la apuesta de mejoramiento de la calidad de la educación en Bogotá.

Los aprendizajes esenciales de la base común en ese momento se consideraban los siguientes: Dominio del lenguaje, Manejo de las matemáticas, las ciencias y las tecnologías, Corporeidad, arte y creatividad, Dominio de las técnicas usuales de la información y la comunicación, Cultura de los derechos humanos, Relaciones interpersonales, interculturales y sociales, Autonomía y emprendimiento, y Conciencia ambiental. Es por ello que en algunos colegios todavía se siguen organizando las mallas curriculares teniendo en cuenta las directrices antes mencionadas. Algunas instituciones mantienen “mallas curriculares por ciclos y por áreas, trabajadas en el año 2012 y las competencias están enmarcadas en varios ejes de formación”. Esto se constituye en una posibilidad de conectar desde la enseñanza-aprendizaje la realidad del país y del mundo.

En algunas afirmaciones individuales se establece el uso de las competencias para la elaboración de preguntas y ejercicios que apuntan al desarrollo de las pruebas externas. Si volvemos a la conceptualización que tiene el MEN para establecer las competencias, observamos la afinidad con

las políticas internacionales para monitorear, evaluar, juzgar los aprendizajes de los estudiantes, la labor de los maestros y las instituciones a través de pruebas estandarizadas y globalizadas. Para ello han dispuesto de organizaciones que tienen la última palabra en la materia, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que en 1997 lanzó el programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA) con el propósito de monitorear la adquisición de conocimientos y las destrezas de los estudiantes en áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas, que se encuentran al final de su escolaridad obligatoria, con el argumento de saber si realmente lo adquirido funciona en la sociedad. Para ello montaron también el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo).

A finales de 1997, la OCDE inició el Proyecto DeSeCo con el fin de brindar un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos. Este proyecto, realizado bajo el liderazgo de Suiza y conectado con PISA, reunió a expertos de una amplia gama de disciplinas para que trabajaran con actores y analistas políticos para producir un marco relevante a las políticas. Los países miembros de la OCDE pudieron contribuir a sus propios puntos de vista para informar el proceso.

El proyecto reconoció la diversidad de valores y prioridades a lo largo de países y culturas, pero identificó también desafíos universales de la economía global y la cultura, así como valores comunes que informan la selección de las competencias más importantes. Aparecen entonces conceptos en educación como *competitividad, eficacia, eficiencia, productividad, rendimiento, racionalización y competencia*.

La gran mayoría de consideraciones de los maestros aluden a las competencias como formación del capital humano en lo laboral para alimentar las políticas globales y neoliberales, todo ello porque la educación en estos momentos de globalización está más centrada en la producción y se necesita cualificar procesos para la competitividad, según lo expresa Mejía (2011).

Hoy encontramos escuelas atrapadas en las rutinas administrativas de estudiantes y maestros con un control disciplinario gestado a través de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, y a nivel de contenidos con una especie de descentralización [...] que construye con sus regulaciones una nueva disciplina social que marca identidades globalizadas.

Por lo tanto, la educación, continúa diciendo, “comienza a ser colocada en la esfera del individuo y la dota de competencias que lo van hacer capaz de un saber hacer que le permite responder por él en la vida laboral”.

Gimeno (2009, citado por Mejía, 2011), comenta que la discusión sobre las competencias ha llevado a plantear cómo estas, con una mirada instrumental, han caído en la sobresimplificación de estándares como mínimos del conocimiento para vivir en el mundo globalizado capitalista y las competencias como un saber hacer técnico y contextualizado para un saber hacer productivo, que ha convertido lo humano en un medio económico con esos estándares. La escuela se convierte por esta vía en mera formación instrumental en donde se pierde de vista lo humano y sus capacidades. Del Rey (2011) considera que el enfoque por competencias presupone la formación de un “hombre sin atributos” en donde se entregan a los maestros una serie de posibles competencias por desarrollar, sin tener en cuenta las necesidades reales de los estudiantes, sus gustos e intereses. Se hace un listado *a priori* para desarrollarlo en cada una de las clases impartidas en los colegios. La figura del ser humano y del estudiante en particular desaparece con este mandato. En este momento se ha pasado de tener una visión de la escuela como formadora de seres humanos democráticos y participativos a una escuela a la que le interesa construir calidad, eficacia y eficiencia bajo los cánones de las competencias.

Valoración

Lo que sucede en la educación, especialmente en la imposición de las competencias en la vida de la escuela, es otro claro ejemplo de la positivización del pensamiento, de la cultura y de la sociedad. Las competencias en educación se asumen como “saber hacer”, saber cómo; los profesores en esta línea se convierten en ejecutores de programas y proyectos educativos. A partir de este concepto los profesores están siendo sometidos a procesos técnicos, gerenciales y se hace control de los procedimientos con la evaluación. La educación vista como una empresa, como una mercancía y no como un derecho. Los estudiantes, por su parte, se convierten en consumidores de las prácticas anteriores y de los ejercicios operativos para ejecutar de la mejor manera los campos de la producción.

La enseñanza se convierte en una especie de proceso de adiestramiento de la mente y de las operaciones para funcionar de la mejor manera y con mayor y mejor productividad; es mecánica, es técnica, es operativa. Cuando en aras de la calidad, de la eficacia y de la eficiencia se entrega a los maestros listados de estándares básicos de competencias para que los desarrollen en cada uno de los ciclos y de las diferentes disciplinas, lo que se entrega es la forma de estandarizar comportamientos, conocimientos, aprendizajes. Esto hace que desaparezcan el contexto, las fuentes, los principios, y empobrece poco a poco el aprendizaje.

Una de las dificultades encontradas entre los maestros que aportaron elementos para la presente investigación es la falta de claridad y el desconocimiento alrededor del tema de las competencias. Se reciben las órdenes sin generar análisis y mucho menos acciones críticas para proponer y transformar. Las pocas voces disidentes ni se escuchan, y además no tienen tiempo para emprender un estudio juicioso que requiere del apoyo institucional. Se supone que la escuela es un espacio en donde la llegada de innovaciones pedagógicas, de normas legales o de reformas genera un constante diálogo y negociación entre lo impuesto y lo practicado para dar lugar a diversas prácticas. De esta manera los maestros serían los actores principales en el proceso pedagógico, pero esto no está sucediendo en los colegios hoy con el tema de las competencias. La política se impone y se ejecuta sin ningún miramiento en la escuela.

Lo cierto es que las competencias ya están incorporadas en la escuela y con pocas resistencias activas. Ellas están apoyadas a propósito de la globalización y como efecto del neoliberalismo que se propone producir en serie mano de obra competitiva, flexible; y qué mejor escenario que la escuela, en donde se masifica, se homogeniza y se estandariza.

Desde la mirada crítica podemos anotar que en el proceso de las competencias en educación han dejado de lado disciplinas del conocimiento que tienen ambiciones humanistas y que forman para la participación, la democracia como las artes, la ética, la filosofía, entre otras.

Cada vez somos más conscientes de proponer perspectivas alternativas que transformen las escuelas, y a los participantes en ella. Creemos que los conocimientos que se desarrollen en la escuela deben ser integrados y pensados en contexto, en donde docentes y estudiantes estén preocupados por la realidad nacional, local y global. La conformación de

colectivos de maestros es necesaria y urgente para estudiar las políticas educativas, y para redireccionar los programas que se trabajan en la escuela y proponer acciones que redunden en el mejoramiento de la calidad de vida de maestros y estudiantes. Esto, claro está, debe enmarcarse dentro del desarrollo de currículos democráticos en donde las evaluaciones sean críticas y formativas.

Es importante que los maestros tengan en cuenta el estudio, el análisis de cada una de las propuestas elaboradas externamente que lleguen a la escuela para encontrar el sentido y el significado en este caso del concepto de competencia, para que colectivamente se desarrollen buenas prácticas.

Lo que piensan los académicos sobre las competencias en educación

En esta investigación se estudiaron y analizaron las concepciones de la categoría *competencias* y su relación con el currículo, develando sus problemáticas, tensiones y posibilidades en la escuela. Como investigación cualitativa, se recolectaron datos de forma rigurosa y sistemática a través de talleres y entrevistas semiestructuradas. Para el análisis de los datos, se realizó la triangulación con la información proveniente de diferentes fuentes (maestros, directivos y expertos), apoyada en el modelo de evaluación artística, propuesto por Eisner (1998).

Para la indagación teórico-práctica del proyecto, desarrollada durante el periodo 2013-2014, el equipo investigador elaboró una entrevista semiestructurada que tenía como propósitos “identificar y caracterizar los sustentos conceptuales de orden político, epistemológico y pedagógico del discurso de las competencias en educación y su relación con el currículo”. Esta entrevista consta de diez preguntas que fueron formuladas a siete expertos nacionales e internacionales, con el fin de recoger una panorámica del pensamiento teórico-práctico actual con relación al discurso de las competencias, sus problemáticas, tensiones y posibilidades en la educación y la pedagogía.

Los expertos consultados fueron:

Gloria Alvarado Fernández⁴

Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Exdirectiva de Bienestar Familiar con sede en Bogotá. Profesora e investigadora en diferentes universidades del país.

Juan Manuel Álvarez Méndez **Universidad Complutense de Madrid**

Profesor titular de Didáctica en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, donde trabaja desde 1974. En su labor docente y en sus publicaciones se centra en temas relacionados con la didáctica aplicada a la enseñanza de la lengua y con la didáctica general y el currículo, con especial atención a la formación de profesores y al estudio de las reformas educativas y de la evaluación. Algunos de sus libros publicados son: *Lingüística fundamental: introducción a los autores* (1985); *Didáctica de la lengua desde el punto de vista lingüístico* (1987); *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua; textos de orientación interdisciplinar* (1987); *Didáctica, currículum y evaluación* (2000, 2.^a ed.), *Entender la didáctica, entender el currículum* (en prensa). Asimismo, es autor de numerosos artículos en revistas de educación. Son muy frecuentes sus participaciones en cursos de formación docente y de posgrado sobre temas de didáctica aplicada, currículum y evaluación.

4 La autora cita la siguiente bibliografía: Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington: Autor; Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor; Imen, P. (2005). *La escuela pública sitiada. Crítica de la transformación educativa*. Buenos Aires (Argentina): Centro Cultural de Cooperación Floreal Gorini; Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro; Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós; Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos; Postman, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro.

Fabiola Cabra Torres
Pontificia Universidad Javeriana

Doctora en Innovación Educativa por la Universidad de Deusto (Bilbao, España, 2005). Profesora asociada del Departamento de Formación de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Profesora y tutora en el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas y de la Maestría en Educación de la misma universidad. Autora de artículos y revistas en publicaciones nacionales e internacionales en el campo de las competencias, el sistema y las prácticas de evaluación de estudiantes.

Enrique Javier Díez Gutiérrez
Universidad De León, España

Profesor titular de la Facultad de Educación en la Universidad de León, España. Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Filosofía. Cuenta con un diploma en Trabajo Social y Educación Social. Especialista en Organización Educativa, actualmente desarrolla su labor docente e investigadora en el campo de la educación intercultural, el género y la política educativa.

Ha publicado varios libros de ensayo sobre pedagogía y política, además de colaborar en varias revistas y medios de comunicación, como *El País*, la revista *Diagonal*, el periódico local *Diario de León, Público*, la revista *El Viejo Topo* y el sitio de internet *Rebellion.org*. Comprometido contra el denominado Proceso de Bolonia y la Estrategia Universidad 2015, ha participado en actividades críticas llevadas a cabo por los diferentes movimientos estudiantiles y sindicales contra su implantación.

Ana Patricia León Urquijo
Universidad Uniminuto, Bogotá

Licenciada en Educación Preescolar por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, magíster en Docencia Universitaria de la misma universidad. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, España. Profesora titular de la Universidad del Quindío, Armenia, Colombia hasta septiembre de 2010. Profesora de la Universidad de los Lagos, Chile, durante varios años. Actualmente es docente de Uniminuto.

Miguel Ángel Maldonado García
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

Doctor en Educación, convenio interinstitucional UPN-Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad del Valle. Director del grupo de investigación Avancemos en Pedagogía, magíster en Educación, especializado en Diseño Curricular y en Educación del país vasco; licenciado en Lingüística y Literatura con especialización en Investigación en Ciencias Sociales, par evaluador del CNA Colombia.

Jefe de la División de Desarrollo Técnico Pedagógico del SENA, consultor nacional en proyectos educativos en varias universidades nacionales e internacionales. Autor de varios libros sobre pedagogía y competencias en los últimos diez años.

Tiburcio Moreno Oliveros
Universidad Autónoma Metropolitana, México

Doctor en Pedagogía y Evaluación Educativa. Se desempeñó como coordinador académico del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en México, y actualmente es jefe del Área Académica de Ciencias de la Educación en dicha universidad.

Dimensión política

GRUPO EVALUÁNDO_Nos: En el contexto de la globalización, ¿qué factores (ideológicos, políticos, educativos) estarían motivando a los sistemas educativos a formular el discurso de las competencias?

Gloria Alvarado Fernández: Pues yo pienso que evidentemente esto tiene que ver todo con un intento de ganar en productividad. La noción de competencia, y eso es lo que hace tan difícil realmente que eso se encuentre el lugar en nuestro medio, tiene todo que ver con una visión pragmática del mundo. Y yo pienso que hay una cultura más ajena, más resistente y más lejana del pragmatismo que le han hecho. En los países del Norte, en los países anglosajones, pero en todos los países del Norte, no solo los anglosajones; la cultura ha convivido y se ha empapado, y se ha mezclado muy bien con un referente pragmático. No es el caso de nuestra cultura, nosotros somos diletantes, nosotros somos románticos, nosotros somos... tenemos unas visiones del mundo muy distintas, y si hay algo a lo que seamos ajenos es a una

idea y a un valor de la acción y pienso que eso tiene mucho que ver con las dificultades que nosotros tenemos en muchos órdenes.

Entonces la idea de competencias es una idea que no se puede asimilar si uno no tiene una perspectiva, y si uno no tiene en su perspectiva general no le ha encontrado un lugar fundamental a la acción. Gran parte de las dificultades que yo veo a nivel ideológico tiene que ver con que en la ausencia de un concepto de acción o de una reflexión sobre la acción, y una valoración de la acción —y con una apreciación bastante pobre como la que nosotros tenemos en general a nivel filosófico—, nosotros tendemos muy rápidamente al positivismo, al conductismo, al funcionalismo, a todas esas brigadas que son simplificadoras del mundo y que cuando se conectan con la acción entonces se vuelven pura operación.

Entonces la acción queda desnaturalizada, la acción queda ahí... se convierte en operación. Eso es para mí el problema fundamental. Ahora que aquí ha entrado el discurso como con cierta pasión y ha entrado por la vía del Ministerio y como del aparato estatal e inmediatamente todo tiene que ver con un intento de encontrar, un intento desesperado de encontrarle salidas a las dificultades que tenemos justamente con la acción, y es un intento desbordado de conectarnos con esos factores productivos pero pues eso tiene mucho de largo... eso es algo complicado.

Juan Manuel Álvarez Méndez: Para dejar clara la postura desde el principio, permítanme empezar con una afirmación que puede parecer exagerada pero que después del análisis espero que no lo sea tanto: el discurso de las competencias aparece ajeno al mundo de la educación, y en este sentido podemos decir que surge “de la nada” porque “no tiene historia”. O si lo prefieren, al no responder a planteamientos o preguntas propiamente educativas y carecer de un marco teórico conceptual de referencias definido no hay forma de saber de dónde viene pues no están claras las razones por las que aparece este “nuevo” discurso, que ya conoció otros tiempos con otras denominaciones, entre ellas, las del *mastery learning*, que llamó B. Bloom en 1968. Lo nuevo ahora tal vez sean las palabras que expresan realidades de todos los tiempos. Ciertamente echamos de menos la calidad en la educación, pero no encontramos el antídoto a tanta penuria conceptual y sobre todo a tan escasos resultados en la práctica docente. Utilizar el fracaso escolar como razón de ser de la propuesta no parece ser

creíble, pues no existe ningún análisis de este dato, ni se ahonda en el análisis multifactorial de este hecho.

Una cuestión que me parece importante dilucidar antes de entrar en el tema es saber quién está detrás del discurso de las competencias, y sobre todo, quién las define y quién decide cómo han de ser adquiridas. En la respuesta que encontremos a estas cuestiones está la clave para entender el porqué de la fuerza con la que ha invadido toda la narrativa pedagógica y todos los resquicios del poder real que puede decidir. Y los intereses –y las exigencias– vienen en el contexto de la globalización del mundo de la economía y de la empresa –en el terreno de los supuestos se puede sostener que el mundo socio-económico es la base del movimiento actual del enfoque por competencias. Se busca rentabilizar los gastos –pretenden recortarlos– que conlleva la formación de los ciudadanos en tiempo de escolarización.

Por eso mismo podemos inferir o sospechar que los referentes que definen las competencias provienen de otros campos, probablemente del mundo de los oficios que garantizan *a priori* la ocupación laboral, y la formación profesional es la puerta de entrada para aplicarlos linealmente a la educación general y básica. De ahí la necesidad de hablar de tipos de competencias, ya sean transversales o genéricas, aquellas que sirven para desempeñar y aplicar los conocimientos en diversas áreas laborales con carácter amplio para poderlas aplicar a situaciones diversas. Como recoge un documento del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), dependiente del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) de España, cuya misión específica no desinteresada “es contribuir a la promoción de la calidad educativa a través de la adquisición de las Competencias Básicas” –las estancias de poder se aprovechan de su situación de privilegio para imponer un discurso hegemónico–, “ha llegado el momento de aprender haciendo y experimentando”.

No importa tanto que el concepto no esté bien definido ni sea claro, y que las bases epistemológicas se difuminen entre tanta palabra técnica que refuerza una propuesta pragmática y funcional. Una vez asumido el discurso por el poder solo queda imponerlo por la vía de normativas ministeriales, que obligan a su cumplimiento y borran cualquier intento de resistencia o de crítica. Cuando estas llegan, ya el discurso ha adquirido naturaleza y entidad propias. Detrás se pueden descubrir grandes instituciones (BM, OCDE, FMI, Unesco...) que refuerzan el mismo discurso uniforme.

En este contexto globalizado da la impresión de que queda poco espacio para la disensión, para la crítica. “O estás con el discurso de las competencias o quedas fuera de toda opción”, parece ser la síntesis. Y la maquinaria de poder impone sus criterios tanto para la formación y la selección de profesores como para la planificación docente y las decisiones que afectan directamente al desarrollo del currículo en el aula, ámbito en el que el profesorado debería tener un margen para garantizar el ejercicio de su trabajo con autonomía y responsabilidad. Esto conlleva a un afán de control –la presión de mecanismos de evaluación externa obedecen a este propósito– que garantice unos resultados determinados, lo que acentúa el enfoque instrumental de la educación, en contra del enfoque tradicional centrado en los contenidos de las materias que configuran el currículo académico y el dominio de los mismos.

Fabiola Cabra Torres: Los factores que han motivado la formulación del discurso de las competencias provienen, por un lado, de la globalización y del discurso de la sociedad de la información en la cual se plantea una transformación de la sociedad basada en el uso de tecnologías, la gestión del conocimiento, y las nuevas ciudadanías consumidoras, usuarias y productoras de información y conocimiento; y por otro, del discurso de la calidad educativa con base en la necesidad de formar el capital humano que requieren las sociedades tecnologizadas. En este contexto, la educación promete formar en competencias que mejoren y garanticen la empleabilidad de los nuevos profesionales. Este resulta ser un elemento de distracción que justifica el enfoque de competencias, porque el desempleo de los nuevos profesionales persiste y aumenta.

Enrique Javier Díez Gutiérrez: El proyecto neoliberal ha generado una nueva metanarrativa que ha colonizado nuestro sentido común, incluso en los movimientos sociales críticos y de izquierda. Ha instalado en el campo de la política educativa, antes que nada, un nuevo lenguaje y unas nuevas preocupaciones. La discusión por la calidad, la eficacia, la eficiencia, la competitividad, las competencias, la empleabilidad, la gestión, etc. ha desterrado los debates de los ochenta sobre democratización educativa. Las históricas apuestas a un horizonte para la igualdad en la apropiación del conocimiento, para la formación orientada al logro de una ciudadanía plena,

para la resolución efectiva del derecho universal al acceso a la escuela, para la constitución de personas con autonomía de pensamiento y capacidad de construir un futuro común y para avanzar en la implantación del respeto a la diversidad cultural han sido reemplazadas por las preocupaciones neoliberales de eficiencia, calidad y competencia.

Discurso dominante que introduce más que palabras: que implica una orientación en la mirada, la instalación de ciertas preocupaciones y no otras, la incorporación de unos ciertos supuestos que implican una visión del mundo, de la sociedad, del ser humano y de la educación, así como prácticas y estructuras concretas que las articulan.

Ana Patricia León: Colombia decide por la educación por competencias para responder a las exigencias internacionales de ofrecer a la empresa un producto laboral que además de tener conocimientos duraderos, aporte aumentando la producción y por consiguiente abarque un mayor mercado.

Miguel Ángel Maldonado García: Me parece que antes de contestar es preciso pensar el asunto en perspectiva histórica y, desde allí, construir el concepto de competencia, pues este es resbaloso, plurisignificativo y variopinto. Digo esto pues de una parte están los discursos del lenguaje provistos por Chomsky, Piaget, Habermas, Hymes y el mismo Freire, de otra los discursos psicológico empresariales provistas por McClelland y, los más arrolladores y visibles, los discursos de competencias provistos por el Reino Unido en tiempos de Margaret Thatcher y de Australia (por ejemplo Leonard Mertens) cuando se impuso este discurso en el mundo empresarial de Estados Unidos y sus satélites en tiempos de la convulsión impulsada por el vaquero Ronald Reagan. El neocapitalismo se encargó de juntarlos con juegos tan seductores que hoy en día nadie se atreve a pensar la educación o el trabajo al margen de este seductor concepto.

Chomsky trabajaba a mediados del siglo pasado en el Instituto Tecnológico de Massachusetts, enorme centro de investigación de la modernidad, cuando propuso el atractivo y renovador concepto de competencia lingüística, que no es neutro, en tanto capacidad del ser humano para aprender una lengua. Su hallazgo atrapó el interés por la adquisición del lenguaje que se mostró como algo democrático y universal. Concluyó que la competencia lingüística es una capacidad de todo ser humano para

producir un número infinito de frases de modo creativo e innovador: todo ser humano, sin excepción, es creativo y aprende algo tan complejo como la lengua. Él no pensaba en educación ni en currículo pues ese no era su oficio, pero los pedagogos, especialmente los constructivistas, se sintieron atraídos cuando Chomsky decía que cualquier niño (negro, blanco, pobre o rico) en condiciones normales nace con una capacidad (competencia) que le permite aprender su lengua materna con la cual juega, crea, recrea, reflexiona e infiere cosas de modo natural y, lo más importante para los constructivistas, sin profesores y sin un programa de enseñanza. Se preguntaron entonces: ¿Será que puede aprender matemáticas, física o música de la misma forma natural?

Da la casualidad que tanto en inglés como en español, la palabra competencia, en una de sus acepciones significa disputa. Así, el psicólogo empresarial David McClelland mezcló este concepto, de modo un tanto ligero y azaroso, con el concepto de competitividad empresarial de disputa o de combate proveniente de la economía de Adam Smith, entonces las casas editoriales le dieron una fuerza a esta idea que ni tirones ni troyanos se esperaban pero que cayó muy bien a los intereses globalizadores en momentos de crisis empresarial y de surgimiento del neoliberalismo.

Pasada la Segunda Guerra Mundial, los países vencedores dividieron el mundo en primero, segundo y tercer mundo y se dieron a la tarea de pacificar –o al menos de hacer la guerra no entre las potencias sino entre los países satélites–. Armonizar los modelos económicos y culturales según el primer mundo, uno de los dispositivos serían la economía y la educación que empezaron a hablar el mismo lenguaje: competir para ser el primero, tanto en educación como en producción. La competencia sería de conocimientos, competir con el saber, competir en las fábricas, que desde entonces serán empresas de conocimiento, competir entre los compañeros de trabajo para ser el mejor, para algún día llegar a ser del primer mundo. Todo esto se convirtió en la utopía global, o al menos en la utopía de los denominados por las élites los tercermundistas.

En consecuencia, las fábricas y las escuelas serían, desde entonces, la misma cosa; la Unesco y su empeño hacia el constructivismo se encargaron de propagar este discurso en todas las escuelas y universidades. Claro que la Unesco contaba con el apoyo del Banco Mundial y el FMI que giraban los préstamos educativos si los proyectos empleaban el término competitividad.

Los gobiernos latinoamericanos empeñaron sus Estados, contrataron expertos inter-nacionales en evaluación y currículo quienes protocolizaron el ingreso del concepto de “competencia”, que ya había objeto de debate en países como Inglaterra, Alemania y Australia pero que entró a Latinoamérica como si fuera un concepto neutro y puro. Cristalizó así el discurso de estudiantes y trabajadores, sin distinción entre uno y otro, competitivos, autosuficientes y aprendices permanentes. La globalización había hecho efecto en las relaciones laborales, las reivindicaciones sociales y en el sujeto docente y su discípulo. Una vez establecidas las normas, instalada la infraestructura burocrático- administrativa regional y dispuestos los modelos pedagógicos, vinieron los dispositivos de evaluación, los sistemas de control y el discurso de las fábricas del conocimiento y el capital humano.

Tiburcio Moreno Olivos: Factores ideológicos: interés por vincular a la escuela con los problemas de la vida real y con el mundo del trabajo, lo cual en algunas perspectivas puede derivar en una concepción de la educación como mercancía o servicio y al individuo como un cliente o usuario de la escuela. La educación puede ser un mecanismo efectivo de control cultural e ideológico de unos grupos sobre otros.

Factores políticos: un interés de los países desarrollados por imponer a los países periféricos un modelo educativo dominante, lo que les permite continuar ejerciendo cierta hegemonía sobre ellos mediante una determinada cosmovisión del mundo. En gran medida son los organismos internacionales (OCDE, BM, FMI, OIE) los que dictan las políticas educativas en el mundo, en este caso son ellos los que determinan cuáles son las competencias básicas y profesionales que deben promoverse en los sistemas educativos nacionales. Un ejemplo notable es la influencia que ha tenido en Latinoamérica el Proyecto Tuning, que surgió en el seno de la Comunidad Europea.

Factores educativos: El enfoque de competencias se contrapone con el modelo de enseñanza tradicional, centrado en la adquisición de conocimientos inertes que impiden el desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes y valores) para la vida. Parece haber cierto consenso en la necesidad de reemplazar un currículum enciclopédico y memorístico por otro menos saturado de contenidos pero que conceda mayor tiempo y espacio en el aula para el desarrollo de competencias fundamentales que permitan al alumno formarse

como ciudadano para actuar en una sociedad compleja y cambiante. No obstante, desde una postura crítica hay quien mira con cierta sospecha tanto afán democratizador.

GRUPO EVALUÁNDO_NOS: En el marco de la política económica neoliberal, ¿qué intencionalidades tendría el discurso de las competencias en los sistemas educativos?

Gloria Alvarado Fernández: No, yo sí creo, yo sí creo que evidentemente eso tiene que ver todo con un intento de establecer... un intento de una sociedad, una organización neoliberal, una visión de las relaciones sociales y de la productividad y de la vida económica netamente neoliberal.

Yo no creo que haya una intención malévola, lo que sí creo es que hay un afán de que la gente sea funcional en un orden del mundo laboral que es competitivo a morir, que en donde [sic] los niveles de explotación son absolutamente desbordados, y pues yo sí creo que hay un afán de que la gente esté actuando con eso; de que la nueva generación se ponga a tono con eso. Eso lo hacen todos los países y eso lo hacen todas las sociedades porque todos estamos metidos en el mismo barco.

Los chinos producen como unos locos, mira todo lo que hay en toda Asia, en Bangladesh en todo... que es lo que hay, pues una explotación sin misericordia de la gente. Es decir cuando a uno le hablaban de la Revolución Industrial en Inglaterra, y le mostraban todo el drama de los niños trabajando muertos de hambre y de las mujeres trabajando muertas de hambre y la explotación más descarnada del mundo; pues es que eso no es ni pálido frente a lo que hay hoy. Entonces, o producimos, o producimos porque hay que producir o si no, no hay manera de sostener los estándares de vida que imaginariamente ya a todos nos montaron.

Hay que producir, entonces pues yo me imagino que el Ministerio obviamente está preocupado porque los jóvenes y los niños tengan condiciones de engancharse en esos niveles y en esos ritmos de producción y obviamente allí el asunto de las competencias encaja bien en toda esa mirada, pero uno no ve tanta estupidez en el resto del mundo. Aquí sigue mucha estupidez, y toda esa estupidez tiene que ver con los discursos que se han desarrollado a nivel de las competencias; hay una cantidad de cosas ahí muy raras. Una cosa que siempre me ha producido mucha curiosidad es porque siempre tienen que ponerles nombres a las competencias. Entonces hay una

competencia para cada cosa y la convierten en una palabra en sí misma que significa un sector de acción.

Pero es la mirada conductista de eso y esa no es la mirada que yo veo que tengan en Europa, a pesar de que los europeos también están metidos en ese rollo. Todo el sistema europeo de educación, todo lo que se desprendió de Bolonia, todo el sistema que montaron de equivalencia de los estudios en todos los países, para poder facilitar la movilidad y el empleo la empleabilidad de la gente que la gente pueda circular por el mundo y tener empleo; todo eso lo montaron, en el corazón de esto está el cuento de las competencias. ¿Cómo logran equiparar una formación con otra? No es a base de contenidos, es a base de competencias, de mirar qué es lo que alguien con una titulación está en condiciones de hacer, y hasta dónde le alcanza, y otro con otras titulaciones distintas qué está en condiciones de hacer. O sea el cuento de las competencias están por todo el mundo, pero los europeos no son tan estúpidos como nosotros y no segmentan el universo como lo segmentamos nosotros, y no operacionalizan todo como lo operacionalizamos nosotros.

Juan Manuel Álvarez Méndez: Resulta muy difícil descubrir las intenciones que subyacen en el discurso, y más difícil aún resulta poder argumentar sobre intenciones. El análisis solo puede partir de datos. Con esta aclaración sobre intenciones, podemos sostener que más que a razones obedece a intereses. Se trata no tanto de mejorar la educación, hacerla más equitativa y universal sino de hacerla más rentable y más selectiva –una vía de ahorro–, como si fuera un producto de mercado más, lo que también exige el abaratamiento de los costes para que la inversión sea más beneficiosa para el inversor, sea este público o privado. Se trata de obtener el mayor beneficio al menor coste. No importa tratarla como mercancía en el “negocio global”.

Esto conlleva un interés inusitado por el control y su correspondiente rendimiento de cuentas, que llaman evaluación, para asegurar que la máquina de producción funciona perfectamente en este sentido y en esta dirección. Por eso la fabricación de nuevas metáforas en el discurso pedagógico como puede ser la insistencia sobre la calidad de la educación, que todos queremos y todos sentimos, pero que cada uno hace de ella un uso particular e interesado. Cada vez más se va “tecnificando” el mismo

con nuevas expresiones que crean la imagen y la sensación de lo nuevo cuando en realidad no mueven ni cuestionan las estructuras en las que se asienta el sistema social, en el que el educativo está inserto. Si la solución exige abaratamiento del gasto no importará promocionar los centros de alto rendimiento y penalizar aquellos centros que no obtengan resultados satisfactorios. Lo que no entra en sus planes es el análisis de las causas sociales, económicas, laborales del contexto en el que se insertan –habitan– las escuelas, y qué tanto inciden en el funcionamiento de los centros.

Alguna de las consecuencias que se pueden derivar de esta visión es premiar a quienes más tienen y castigar a quienes más necesitan, por ejemplo, en cuanto a las subvenciones que los centros pueden recibir o las becas que pueden llegar a los alumnos. Esto puede llevar a considerar la rentabilidad por los resultados en pruebas externas, sean nacionales o internacionales, independientemente de los contextos en los que se producen los datos. Y es evidente que las condiciones sociales y laborales de las personas que “hacen escuela” condicionan significativamente aquellos resultados. Pero en el análisis técnico, propio de la racionalidad instrumental que subyace en este razonamiento, estas variables no entran.

Fabiola Cabra Torres: Las intencionalidades del discurso de las competencias desde la política económica neoliberal se orientan principalmente a: (a) la formación de capital humano que responda a las demandas de la empresa, (b) establecer un marco restrictivo de empleabilidad basado en la selección de competencias funcionales que han sido determinadas en gran parte el mundo empresarial, y (c) estrechar el vínculo de la educación superior con el mundo del trabajo desde los parámetros del mercado laboral. El enfoque de competencias critica la falta de articulación de la academia (educación superior) con las demandas de la industria/posindustria en términos de empleados hábiles para las tareas de producción, debido a currículos generalistas y academicistas.

Enrique Javier Díez Gutiérrez: El mundo económico y la globalización neoliberal pretenden que haya cada día más formación y menos educación, introduciendo categorías del mundo empresarial en el nuevo lenguaje educativo. A lo largo de los años 90, diversos informes de los organismos internacionales (Banco Mundial, FMI, OMC) precisan las

“recomendaciones” patronales en cuanto a “la manera de adaptar globalmente los sistemas de educación y formación permanente a los desafíos económicos y sociales”. Las líneas directrices de esos informes serán retomadas en los análisis de la OCDE, los Libros Blancos de la Comisión Europea y diversas publicaciones gubernamentales o patronales locales. ¿Qué dicen todos estos textos? Esencialmente, que para adaptar mejor la enseñanza a las exigencias actuales de la economía, hay que abandonar la transmisión de saberes críticos y emancipatorios y sustituirlos por la adquisición de competencias técnicas más cercanas al mundo del trabajo. Lo que se necesita son redes flexibles de “iniciativas educativas”, “centros de formación” diversificados y diferenciados, instituciones adaptables, ágiles y en situación de fuerte competencia entre sí.

La obsolescencia rápida de los saberes enseñados por la escuela conduce a sugerir que el sistema de enseñanza se conforme con aportar a los jóvenes las mínimas competencias (cálculo, lectura, utilización de una interfaz informática) que les permitan adaptarse fácilmente a los cambios de puestos y de entorno de trabajo. La Comisión Europea distingue dos tipos de competencias: una sólida educación básica (centrada en la lectura y el cálculo) y un haz de competencias que favorezcan la innovación (aptitudes tecnológicas, sociales y organizativas que permitan a la persona trabajadora la rápida adaptación a todo cambio de entorno o de organización de trabajo).

En cuanto al resto, la escuela debe inculcarles sobre todo el “saber estar”, los comportamientos que harán de ellos trabajadores y trabajadoras con disciplina y respeto hacia las instituciones existentes. “La educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables” (Banco Mundial, 1996). Las carreras se desarrollarán sobre la base de la extensión progresiva de sus competencias (Comisión Europea, 1993). En otros textos se añade la práctica de idiomas, así como las competencias necesarias para la creación de empresas o para su desarrollo (Comisión Europea, 1997). La OCDE, en su informe de 1998, sobre las políticas educativas, se orienta en el mismo sentido: “en el mundo del trabajo existe todo un abanico de competencias básicas –cualidades relacionales, aptitudes lingüísticas, creatividad, capacidad de trabajo en equipo y de resolver problemas, buen conocimiento de las nuevas tecnologías, que hoy es imprescindible poseer para obtener un empleo y adaptarse rápidamente a la evolución de las exigencias de la vida profesional”.

Ana Patricia León: La educación por competencias a escala mundial pretende garantizar la excelencia para satisfacer las necesidades de la práctica laboral formando al futuro profesional en equilibrio entre los conocimientos, las habilidades y los valores, que garanticen la mayor producción en beneficio de la empresa o empleador, pero además que sea honesto y sumiso.

Las políticas gubernamentales apoyan la inversión extranjera para generar empleo, por consiguiente debe ofrecer profesionales competentes para que los empresarios encuentren la mano de obra que necesitan, porque los salarios que se pagan en Colombia son menores comparados con los de Estados Unidos, la Unión Europea, Japón, etc., de esta forma no necesitan importar empleados de sus países, traen algunos dirigentes pero les sale más favorable emplear profesionales, técnicos y tecnólogos nacionales que sirvan a sus intereses de producción, mercado y lógicamente mejores dividendos.

Miguel Ángel Maldonado García: En primera instancia creo que la pregunta está muy sesgada. Yo diría que no hay intencionalidades predeterminadas, el asunto no es tan de causa-efecto, así no circulan los discursos ni se construyen los discursos. Habiendo contextualizado la primera respuesta me resulta más fácil y casi obvia la segunda. Así, el discurso de competencias (lingüísticas y laborales) entró a Colombia por dos vías: una, la educativa del MEN, la Secretaría de Educación y el Icfes con proyectos evaluativos y curriculares de Lenguaje y Matemáticas. El discurso educativo de competencias no puede demonizarse ni alinderarse. De ser exclusivamente neoliberal habría que pedirle cuentas a destacados lingüistas, filósofos y educadores de las universidades Nacional, la UPN y la del Valle como Carlos Vasco, Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández, Mauricio Pérez Abril, Fabio Jurado, Guillermo Bustamante, María Cristina Torrado. Algunos como Daniel Bogoya lo hicieron con eficiencia desde el Icfes.

La otra entrada fue por la vía de las empresas y con el auspicio del SENA que es la empresa formativa más grande de Colombia. Curiosamente muchas de las universidades que miran con desdén al SENA han hecho transferencia del discurso laboral con el enfoque empresarial, esto se comprobaría de modo fácil.

Así fue notoria la difusión y dispersión de un lado del concepto de competencia laboral y, de otro, de competencia del lenguaje que luego fue competencia matemática, competencia argumentativa y después se volvió

competencia. Colombia necesitaba renovar el concepto de enseñanza y entrar al concepto de aprendizaje, se pensaba que la tecnología instruccional debía salir de las escuelas, el discurso de competencia llegó entonces como la panacea o el becerro de oro que renovaría la educación.

La pregunta es cuánto de neoliberal hay en los discursos que hoy hacen parte de las agendas o que reinventaron el MEN, la SED, el Icfes, el SENA y los organismos de acreditación.

Tiburcio Moreno Olivos: Asociar las competencias con un enfoque neoliberal de la educación significa verlas como una imposición de las fuerzas oscuras del mercado que conciben a la escuela como una empresa. Esta postura parece un tanto extrema y nos deja a los educadores prácticamente desarmados ante ella, considero que como todo enfoque el de las competencias tiene ventajas y desventajas, de suerte que los profesores, sin renunciar a nuestro papel como profesionales intelectuales y críticos debemos informarnos y actuar para evitar ser meros técnicos aplicadores de ideas y fines que han sido creados por otros y que pueden responder a intereses ajenos a la escuela pública.

GRUPO EVALUÁNDO_NOS: ¿Desde qué enfoque de calidad se está sustentando el discurso de las competencias en educación, y por qué?

Gloria Alvarado Fernández: Pienso que todo tiene que ver con nuestro autoritarismo, con nuestra falta de democracia y con nuestro afán homogeneizador. Ese invento de los estándares, por ejemplo, es un afán de igualar a todo el mundo, que todos sean igualitos. Bueno ese afán es paradójico porque es un afán de que todos parezcan igualitos sostenido en unas condiciones de desigualdad gigantescas ¿sí?, es decir; como que se renunció a tratar de igualar ofreciendo las mismas oportunidades para todo el mundo; es decir, creando una base igual para todos sino que se está tratando de igualar al final la salida desconociendo por completo la base.

Entonces mantenemos un sistema repartido entre público y privado, tenemos educación de estrato 18, educación de estrato 6, educación de estrato 5, educación de estrato 0. ¿Sí? Eso lo seguimos manteniendo, pero el rasero lo ponemos al final esperando que todos se comporten como si hubieran tenido el mismo punto de partida. Y los estándares son

esos, no están estandarizando las condiciones de las escuelas, no están estandarizando la formación de los maestros, no están estandarizando las bibliotecas, los elementos básicos no los están estandarizando; lo que estandarizan es la respuesta de salida. Ahí está el conductismo operando pero a todo vapor.

Juan Manuel Álvarez Méndez: Permítanme que responda con otra pregunta: ¿y qué hace pensar que existe un enfoque de calidad? En la cronología de las reformas, y hablo en términos generales, podemos observar que la primera preocupación de quienes iniciaron los movimientos de reformas fue la educación para todos. Una vez que se da por conseguido este objetivo –y es una de las presunciones que no se puede generalizar– el discurso político e ideológico aboga por la calidad de la educación, como si el uno fuera condición para el otro, en una disgregación injustificada e injusta. Y dado por supuesto que este objetivo ya está sobre la agenda pedagógica urgente –es mucho suponer–, asoma el interés desproporcionado por la excelencia, lo que viene a complicar paradójicamente la realidad social y cultural en la que se da el proceso de escolarización.

Excelencia sí, pero no para todos –no da para todos. Y la educación se convierte en una maquinaria potente de discriminación y de injusticia social. Es evidente que todos queremos calidad, que todos queremos excelencia, pero como norma, no como excepción que haya que pagar como un sobrecoste o premiar como un logro individual, sea de un centro o de un sistema excepcional. Porque una educación que no reúna estas cualidades, que son intrínsecas a la acción de educar, ¿qué es? ¿Cómo se puede llamar? ¿Adoctrinamiento, clientelismo, entretenimiento...? Quienes ostentan el poder democrático deben garantizar –todas las constituciones democráticas recogen este principio– que toda educación debe alcanzar a todos los ciudadanos, sin discriminación de ningún tipo, y que reúne las condiciones de calidad y de excelencia exigibles. Y esto comienza por garantizar una sólida formación de los profesores, que deben ser seleccionados “entre los mejores”. Sin contar con ellos, todo intento de cambio y de mejora resulta vano.

Ahí está una de las claves que resta credibilidad al actual discurso: en la reforma de las competencias se dice muy poco sobre la formación del profesorado, no se habla de su reconocimiento ni de sus condiciones socio-laborales. Tampoco se les da la palabra. Son únicamente receptores pasivos

de un discurso pensado y elaborado en otras instancias de poder que no conocen y que además no cuenta con ellos. Tal vez esto explique la actitud de resignación, que no de resistencia, que se puede apreciar en el profesorado ante “la reforma que le viene”.

Fabiola Cabra Torres: El enfoque de calidad que sustenta el discurso de las competencias se caracteriza por: evaluaciones centradas en la medición, la rendición de cuentas y autorregulación de sujetos e instituciones, y los estándares y certificación. Se trata de un concepto de calidad descontextualizado que pretende establecerse para un análisis transnacional de los sistemas educativos favoreciendo dicha ideología.

Este discurso de calidad se alinea con las políticas educativas globalizadoras que establecen visiones de lo educativo con pretensiones totalizantes, las cuales pretenden justificar el desempeño de los sistemas educativos desde la eficiencia, desvinculándose de las problemáticas locales y regionales en pro de una ideología homogeneizante que determina factores de eficacia para sustentar la toma de decisiones (más o menos recursos, privatización, más o menos formación docente, tamaño de las aulas, jerarquización de instituciones, etc.).

Ana Patricia León: El enfoque de calidad de la educación está sustentado desde las competencias en el comportamiento observable, efectivo, verificable, que pretende que los aprendizajes sean duraderos.

Miguel Ángel Maldonado García: El enfoque de calidad es propio de la producción; es uno solo y proviene de las empresas, no es un discurso salido de la educación como algunos creen. Antes de finalizar el siglo XX se produjeron en el mundo una serie de acontecimientos económicos en Estados Unidos, Europa y en algunos países asiáticos como Japón y Corea del Sur que estimularon la libre competencia y motivaron el desarrollo de la Unión Europea con el fin de mejorar la productividad empresarial. Adam Smith recobró con Japón y Alemania entonces una fuerza que tal vez no tuvo en el denominado periodo industrial. La educación superior, especialmente, introdujo proyectos tales como la evaluación de la calidad, la acreditación y la investigación que acompañaron discursos como la denominada sociedad del conocimiento, el capital humano y las fábricas de conocimiento.

En todos estos discursos se registra de modo reiterado el enunciado de competencia que se expandió y provocó entre los educadores y empresarios el anhelo de apropiarse discursos asociados a competitividad e innovación. Lo curioso es que ni los alemanes ni los orientales tienen tanta preocupación por el concepto de calidad en la educación como la nuestra.

Tiburcio Moreno Olivos: Considero que no existe un único enfoque de calidad en el discurso de las competencias, sino que hay diversas concepciones en torno a la calidad, siendo uno de los más extendidos el que relaciona calidad con excelencia, enfoque que tiene una clara orientación empresarial. Desde esta óptica una educación de calidad es aquella que tiene excelencia y por tanto es un privilegio para unos cuantos y no está pensada para las mayorías. Es selectiva y dirigida solo a los grupos de élite.

La dimensión política en el discurso de las competencias:
¿Hacia la consolidación del capital humano?

Los expertos, por obvias razones, desde sus propias perspectivas, presentan diferentes y argumentadas hipótesis con relación a la génesis y a los desarrollos del discurso de las competencias asociadas al eje político desde donde se propone el análisis y la reflexión a los expertos participantes. En tal sentido, la noción de competencia se encuentra asociada en primer lugar, a la productividad por cuanto se ha relacionado con la obtención de capital humano en beneficio de las necesidades de mundo del trabajo en la perspectiva producción/consumo.

En segundo lugar, se considera que es un invento poco creativo el tratar de ponerles nombre a las competencias, y cuando se hace termina reduciéndose a una acción; esta perspectiva conductista desemboca en una instrumentalización de la noción; perspectiva que estaría contradiciendo los propósitos del Proyecto de Bolonia en el contexto europeo, relacionado con el poder facilitar la movilidad y la empleabilidad de las personas que circulan en el mundo globalizado.

En tercer lugar, se declara que es una noción ajena a la educación, por cuanto no responde a problemas educativos ni contiene unos referentes conceptuales que le pudieran dar consistencia.

En cuarto lugar, la postura anterior, que podría entenderse cuando se piensa que el discurso de las competencias proviene del mundo de la

economía y la organización empresarial, permite inferir que las competencias estarían pensadas, por una parte, desde el mundo de los oficios y por otra, que la formación profesional se debería direccionar a las necesidades de la formación laboral en el marco de la globalización.

Como quinto, se proponen dos vías a través de las cuales se lleva a la acción esta estrategia para la educación. El auge y el uso de las tecnologías de la información; y la aparición del discurso de la calidad educativa en la perspectiva de formar capital humano para responder a la sociedad consumista y abiertamente articulada a las eternas necesidades de una cultura basada en las nuevas tecnologías.

En sexto lugar, otra cara del debate estaría relacionada con la perspectiva de la comprensión. En Europa en torno a los aspectos socioculturales pensados en beneficio de los sujetos, caso contrario se observa en el contexto latinoamericano, dado que su comprensión enfatiza una perspectiva conductista que instrumentaliza la acción y en consecuencia a los actores educativos y operacionaliza los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a unas competencias mínimas procedimentales con fines estrechamente laborales y porque relativamente les permitan a los individuos adaptarse a los cambios del puesto de trabajo o al mismo entorno laboral.

Recapitulando, se podría afirmar que el discurso de las competencias ha estado circulando en diferentes perspectivas, formas, enfoques y referentes que hacen que su comprensión sea más compleja y se evidencie más cercana a los discursos de la economía y de la empresa, pero distantes de todo proceso escolar. A la Unesco le interesa circular un discurso sobre la competitividad; visión difundida con la ayuda del BM y el FMI en el marco de la globalización de las políticas neoliberales, las cuales se fueron imponiendo como el salvavidas en tiempos de crisis educativa. Políticas que patrocinan la competitividad en la sociedad, en la escuela, en las fábricas pero en beneficio de sus propios intereses socioeconómicos y políticos. Se trata de cuidar la implementación de un dispositivo que irremediamente conduce a un darwinismo social y salvaje; discursos políticos teñidos de un conductismo que instrumentaliza el conocimiento y los sujetos y termina reduciendo lo educativo y lo pedagógico a la duplicidad de las necesidades del mercado y de las necesidades de las multinacionales.

Dentro de este orden de ideas, las nociones que circulan en torno a las competencias ponen en evidencia lo polisémico y poliformo del asunto, se suman algunas consideraciones sobre los intereses e intencionalidades que

tendría este discurso vestido de ropaje educativo y pedagógico en la organización sociocultural y en la misma formación de los sujetos. Al sentir de varios de los expertos participantes se enfatiza más en analizar los intereses del discurso de las competencias, no obstante se podría resaltar que es complejo hablar de intencionalidades de esta política educativa. Al respecto, los intereses se muestran más claros y contundentes, el primero, busca que la educación sea más rentable y selectiva, ello en contravía de los principios universales de la equidad y la justicia social.

Es la rentabilidad a bajo coste pero a la espera de duplicar los intereses que obtienen quienes ofertan este servicio a los clientes del entorno escolar. Lo anterior lleva a agudizar las antenas del control estatal sobre lo que se considera una mercancía global, en consecuencia se despliega el dispositivo de rendición de cuentas como evaluación de la maquinaria que sostiene el mercadeo de la educación. ¿A quién beneficia el control de la escuela? ¿Quiénes se benefician con la rendición de cuentas? ¿Rendición de cuentas de qué y para qué? Estas son las preguntas que nos hacemos a diario los académicos y los maestros en ejercicio pese a su legitimación social en nombre de la calidad educativa.

En esta dirección, los expertos perciben que uno de los intereses que más llama la atención a las sociedades actuales es el discurso sobre la excelencia y la única vía explícita será mediante la consolidación de la formación en las competencias que están en el menú de los currículos empaquetados como conocimiento que se instrumentaliza en aras de lograr la excelencia. Este término no se refiere a lo profesional sino, más bien, a la armonía entre los mínimos conocimientos, las habilidades y los valores que debe portar todo individuo en favor de la productividad y mostrándose como un ciudadano hábil y sumiso a los intereses de la empresa o empleador, lo cual refleja y pone en evidencia la fabricación del capital humano asociado con la formación de las competencias laborales y ciudadanas que hoy transitan en las reformas educativas en el nuevo siglo.

Otro interés que aflora a partir de la implementación del discurso de las competencias en los diferentes niveles educativos, formales e informales, está relacionado con la urgencia de ponerse a tono con las directrices de la OCDE, esto es, la imperiosa necesidad de articular la Educación Básica, Media y especialmente la Educación Superior con el mundo del trabajo a través de marcos regionales, nacionales y locales de cualificación (MNC) que cada

uno de los países de la región están organizando a tenor de las experiencias internacionales, como son los casos de Europa, de Asia y de África, entre otros, cuyos asideros conceptuales están en los procesos y declaraciones de Educación Para Todos, de Bolonia y de Copenhague, principalmente.

Sublime propósito que Colombia, *ad portas* de su entrada como socio de la OCDE, está perfeccionando y validando en las últimas reformas para la educación superior en los últimos tres gobiernos de turno, lo cual muestra la fusión entre academia y la fase industrial/posindustrial, objetivo que se busca con el proceso de implementación de la formación y evaluación por competencias en el contexto latinoamericano.

En suma, lo que se busca con el predominio del enfoque de la formación por competencias es la reconfiguración y organización de las sociedades, la consolidación y hegemonía del modelo neoliberal y de este enfoque homogeneizar las relaciones sociales desde la perspectiva de la producción y la competitividad. No obstante, es posible pensar que todo está organizado y encuadrado en los discursos de poder que circulan, o creer que solo los que están inmersos en el juego político de las competencias alcanzarán la excelencia y por ende serán exitosos. Es ahora el momento para convocar a la constitución de movimientos antihegemónicos en el contexto regional e internacional; es un reto para fortalecer la dimensión política y ética del profesorado y las familias que forman parte del entorno escolar, alternativas que posibiliten un ejercicio de la enseñanza desde la autonomía y la corresponsabilidad del profesorado.

Ciertamente, podría asegurarse que existen varios enfoques desde donde se argumenta el discurso de las competencias pero obviamente que la noción de calidad que respaldan los organismos culturales y financieros no coinciden con la noción de calidad que desde la pedagogía y los procesos de enseñanza y aprendizaje se perciben en la realidad educativa. El enfoque que comporta este discurso está caracterizado por la medición y el control, propósito que toma cuerpo en las reformas educativas y en la implementación de la evaluación como rendición de cuentas, de la estandarización, de las certificaciones y de la acreditación institucionales, al mejor estilo de la política neoliberal y de la nueva cultura líquida basada más en la creación de constantes necesidades y no en la satisfacción, fruto del consumismo y de los sólidos megacentros comerciales como deificación del capitalismo salvaje y de una neocolonización del capital cultural de la humanidad.

Posteriormente, podríamos hablar de unas consecuencias asociadas a la implementación del discurso de la formación por competencias por cuanto el currículo ha sido tomado por los fondos monetarios y los Estados supranacionales para posibilitar reformas educativas que coadyuven en la pretensión de la homogeneización y estandarización de los sistemas educativos a nivel internacional, nacional y local. Una consecuencia está articulada con el afán de establecer en los sistemas educativos procedimientos de evaluación de la calidad de la educación, con el fin de establecer mecanismos y dispositivos de evaluación externas con propósitos de control y medición de los procesos educativos en dirección a los objetivos de los Estados supranacionales que encuentran en este campo un lugar próspero para multiplicar las ganancias en el mercado globalizado de la educación.

Una segunda consecuencia está en la anunciada reforma de la educación en el contexto latinoamericano. Pero mientras se alardea de dichos fines en tiempos de crisis económica, política, social y educativa, se evidencia que no son reformas estructurales; sólo son acciones en la epidermis de la educación, que comienzan con las banderas de la equidad, la igualdad y la inclusión social pero en los contextos reales –operación estadística que no entra a desempeñar un papel relevante cuando se publican los resultados descontextualizados de las evaluaciones externas–, estos discursos políticos terminan profundizando la desigualdad y la falta de oportunidades en la sociedad actual.

En este sentido, aparece una filosofía de premio y castigo según los resultados en dichas pruebas. En esta esfera de la llamada competitividad se privilegian los resultados que arrojan las clasificaciones, como legitimación social de la calidad anhelada; plan de estímulos que premia a los que más tienen y desconoce a los más necesitados y desfavorecidos de la sociedad, tercera consecuencia.

Lo más dicente, como cuarta consecuencia, es la utilización que se hace de los sujetos y actores educativos. Se asiste como espectador pasivo ante discursos planeados por agentes externos a lo educativo; ello podría sugerir por qué los profesores, estudiantes, padres de familia se resignan a lo que otros piensan e imponen como única salida a la crisis de la calidad educativa.

Una quinta consecuencia que se registra es la implantación de neologismos en la educación relacionados con el enfoque neoliberal que tienen

las últimas reformas no estructurales de los sistemas educativos. Los lenguajes que circulan en los claustros y dependencias gubernamentales tienen que ver con rendición de cuentas, calidad, eficiencia, eficacia, excelencia, competitividad, acreditación de alta calidad, entre otros; terminología que inunda y desplaza las viejas y siempre nuevas luchas sociales, cuya pretensión era la reivindicación de los derechos humanos, como el derecho universal a la educación, derecho a la igualdad de oportunidades en orden a la promoción de todos los ciudadanos y principalmente, avanzar en el reconocimiento de los derechos de las minorías acordes con los derechos consignados en las constituciones políticas de la región.

Se suma una quinta consecuencia relacionada con el caso colombiano y la entrada del discurso de las competencias al campo educativo. En este proceso estarían involucrados prestigiosos académicos e investigadores de las universidades públicas, privadas y pertenecientes a organismos del Estado como el antiguo Icfes, MEN y Secretarías de Educación, así como del mismo SENA, principal gestor y líder de las competencias laborales y empresariales en Colombia. Se tomó del pastel de las competencias solo las tajadas de las competencias lingüísticas y laborales, y desde allí se balcanizó el conocimiento y se enfatizó en las áreas fundamentales, objeto de las evaluaciones estandarizadas, abandonando la construcción de saberes críticos y emancipatorios para reemplazarlos por conocimientos efímeros de un currículo de conocimientos inútiles y mínimos.

Finalmente, parafraseando a uno de los expertos participantes, lo que realmente estamos visualizando son unos sistemas educativos en debate entre lo público y lo privado. Tenemos educación por estratos económicos, unos que cumplen las condiciones más altas en la escala de la calidad, otros en el nivel intermedio y ciertamente, los menos favorecidos en las esferas de las necesidades y de la desigualdad social. Pero las políticas educativas asociadas con la calidad y que utilizan el currículo y la evaluación como dispositivos para el ejercicio de poder, terminan esperando que todos seamos iguales cuando sabemos que en el punto de partida la exclusión y desigualdad social son impronta de quienes entran a competir por el premio o la sanción, lo cual refleja la inequidad de los llamados estándares de competencias para la excelencia.

Dimensión epistemológica

GRUPO EVALUÁNDO_NOS: ¿Qué presupuesto(s) epistemológico(s), considera usted, predomina(n) en el discurso por competencias en la educación (técnico-instrumental, hermenéutico, positivista, crítico, entre otros)?

Gloria Alvarado Fernández: Yo creo que eso es una formación para la explotación y la subordinación entre otras cosas. Porque es que ¿Qué puede resultar de un mundo desarticulado? ¿Qué puede resultar si no es la subordinación?... Y yo sí creo que eso que uno ve, el malestar que uno ve, y que se vive y que uno mismo experimenta; en este momento, en el mundo actual, sobre todo los jóvenes. Fíjate que por ejemplo cuando uno en las universidades están llegando [sic] muchachos más jóvenes y yo veo un abismo de diferencia entre ellos y mi generación, o sea cuando yo llegue a la universidad, la universidad lo cautivaba a uno, lo atrapaba y era un mundo, un universo gigantesco, uno quería estar allí y casi que fusionarse con ese mundo, era la vida, y realmente lo que menos me importaba a mí y tengo la impresión de que a muchos de nosotros, lo que menos importaba era lo que nos iban a enseñar o lo que nos estaban enseñando, lo que realmente nos importaba era lo que circulaba, las ideas, la posibilidad de pensar cosas como la diversidad del mundo que ahí confluía, y como la posibilidad de poder circular en todos esos mundos era como una cosa muy rica, y eso capturaba, era un mundo no fragmentado, fluía; era un mundo en donde vivía y el mundo fluía; y uno podía quedarse embelesado por un discurso sobre la ciencia pero también podía quedarse embelesado por un rollo político, quedarse embelesado con poesía, o quedarse embelesado riéndose; las risas estaban a flor de piel, el juego estaba a flor de piel.

Y yo miro los muchachos ahora y la universidad y es una relación totalmente funcional. Ellos van a lo que van, y a lo que van es a que les dicten clase; a eso es a lo que van y los que van en mejores condiciones porque muchos otros van con la idea de que están comprando un título en módicas cuotas semestrales. Hay una relación completamente utilitarista y funcional con el conocimiento. La usabilidad, pero una usabilidad que no es la posibilidad de la praxis, sino es una usabilidad puramente instrumental, entonces fíjate, y yo creo que eso es bastante común en muchas universidades, es posible que en las de élite no sea así; no sabría decirlo

pienso que de pronto no, pero básicamente las dificultades que hay, por ejemplo con todo el sistema de créditos y la idea de la flexibilidad, la dificultad para que esos muchachos acepten electivas, y si aceptan electivas tienen que ser electivas que se las dictan ahí mismo, en el mismo programa en donde están, porque si ellos entran en contacto de algo [sic] que sienten lejano, sienten que están perdiendo el tiempo porque eso no les sirve, eso no es útil.

Y los profesores que tienen mejores evaluaciones y que tienen más éxito son los que les dicen que cosas hay que hacer y cómo hacerlas, no los que los ponen a pensar en asuntos que aparentemente son poco útiles; los cursos de Filosofía, los cursos de Antropología, esos grupos son malditos; eso no le interesa a nadie y los que van, van porque no encontraron nada más que hacer; y les toca. Pero ellos no son capturados por eso.

Pero yo no diría ni siquiera que en contra, porque fíjate por ejemplo que yo vengo de la generación de los 60 yo fui adolescente y joven en los años 60. Nosotros nos planteamos una vida muy complicada, muy difícil porque el gran reto de todos nosotros era que nada nos servía como estaba; y nosotros nos podíamos repetir ni a nuestros padres ni a nuestros abuelos, a nuestros antepasados; ni siquiera a nuestros hermanos mayores; todo había que inventárselo, porque nada se podía hacer, o nada se podía vivir, organizar similar a lo que ellos habían organizado porque nada nos servía. Entonces si teníamos hijos había que criarlos distinto a como nos habían criado a nosotros, si nos íbamos a emparejar, la pareja tenía que ser radicalmente distinta, había que inventárselas; es decir la vida nuestra fue una gira muy difícil, muy trabajada; y es muy probable que producto de eso, sea todo lo que hay ahora.

Es decir esas rupturas son muy tenaces. Estos chinos yo no los veo haciendo rupturas porque eso implica hacer fuerza, y el hecho de esforzarse indica esmerarse, es un acto afirmativo que compromete mucha energía, ellos no están para gastar energía en nada. Yo no los veo resistiéndose, yo los veo “mamados” en muchas cosas, y los veo es corriendo, huyendo, sacando el bulto, evadiéndose; no enfrentando ni retando, ni resistiendo sino evadiéndose. Que es algo como muy afín con el consumo de drogas que se ha intensificado tanto, ya hay mucho consumo, el consumo parece que sigue aumentando... pues aquí en este parque, cruzando el parque San Luis, unas cinco cuadras más allá, seguramente los vecinos llaman, entonces ellos

tienen temporadas en que permanentemente están haciendo rondas por el parque y entonces durante esas temporadas los chinos se van, pero cuando dejan de pasar los chinos se vienen para el parque; y te digo, si uno pasa uno queda “trabado”, tempranito, 7 a. m., y son peladitos de 11 o 12 años; a las 7 a.m. se están “trabando” y yo lo que supongo es que hay una mano de jíbaros que circula alrededor vendiendo, me imagino que venden las dosis personales y los chinos vienen y se “traban”, me imagino que antes de ir al colegio vienen a trabarse... claro eso hace parte de eso, y todo ese mundo “*light*” en que andan metidos/as los pelados de 14 o 15 años, 12.

Todo ese mundo “*light*” es parte de lo mismo es como una banalidad, yo pienso mucho en [...] en el cuento de la levedad del ser, yo siento que es como un exceso de levedad, seguramente esa levedad haya podido ser producida por la pesadez más tarde, es que eso tiene que ser muy pesado. Yo sí siento que nosotros vivimos la vida, la más difícil posible como que el lema era [...] porque es que eso de tener uno que inventárselo todo eso es muy pesado, es muy tenaz, y eso sí es la ruptura...

Juan Manuel Álvarez Méndez: Creo que le hacemos un gran favor al discurso de las competencias al asignarle una dimensión epistemológica, pues se trata de un discurso pragmático para la obtención de resultados específicos, es decir, producción eficaz, lo que nos lleva a pensar en un discurso técnico instrumental que busca la preparación del alumno como mano de obra cualificada para desempeñar tareas específicas. Por eso tampoco muestra interés en crear pensamiento propio, y menos, si es crítico porque conlleva el riesgo de que pueda cuestionar los propios intereses que persigue. Y esto restaría eficacia del proceso y eficiencia en quienes lo llevan a cabo.

En otras reformas podíamos hablar de discurso de orientación conductista o cognitiva si lo expresamos en términos psicológicos, y podemos descubrir algunos autores que crearon pensamiento en esos marcos de referencia. Lo que no sabemos es quién o quiénes están detrás del discurso de las competencias. No aparecen, aunque “se sienta su aliento”. Lo que parece estar claro es que no están en el mundo de la educación y la mejora que proponen se puede definir en términos de rentabilidades contables. Y en educación necesitamos trabajar con otros referentes, entre los que no pueden faltar los valores morales y cívicos, aquellos que pertenecen “al mundo de la vida”.

Fabiola Cabra Torres: Se debe hablar de enfoques y de discursos de las competencias en plural. Algunos enfoques se inscriben en un enfoque instrumental que operativiza la enseñanza y el desarrollo curricular desprofesionalizando al docente al restringir su trabajo al alcance de indicadores, logros y desempeños, determinados previamente en rúbricas y mapas de competencias; otros, se fundamentan en enfoques de la complejidad (véase Sergio Tobón, CIFE, México), que pretenden dotar el enfoque de competencias de contenido ético, incidencia social, metacognición, etc., pero que no superan el operacionalismo en su aplicación. Hay un esfuerzo por dotarlo de concepciones didácticas en el sentido de metodologías innovadoras de la práctica docente (como enfoque alternativo, véase Ángel Díaz Barriga, *Perfiles educativos*, 2014) y de justificarlo desde la pedagogía del trabajo, por nombrar algunos (Bunk). No conozco experiencias concretas desde lo crítico que asuman el enfoque de competencias, en la medida en que las pedagogías críticas se alejan de modelos deterministas y centrados en la economía como referente para la selección de competencias, dos elementos que han caracterizado el discurso más generalizado de las competencias.

“En realidad, lo esencial reside en los enormes intereses económicos que transforman la educación en un mercado y a las escuelas en fábricas de ‘competencias’” (Laval, 2004, p. 187).

Enrique Javier Díez Gutiérrez: Técnico-instrumental y positivista, por supuesto. Es la vuelta a la pedagogía por objetivos del modelo conductista.

Este método, dice este autor que consiste en analizar hasta el detalle los contenidos de la enseñanza y en traducirlos en “conocimientos prácticos” y en “competencias”, forma parte de una estandarización pedagógica que se considera fuente de eficacia. Todas estas herramientas escolares subordinadas a la categoría de competencia, al mismo tiempo que tecnifican, taylorizan y burocratizan la enseñanza, establecen de manera progresiva y casi automática una afinidad con el mundo de las empresas para la definición de los perfiles de los empleos y de las listas de competencias elaboradas para seleccionar, reclutar y formar la mano de obra. En definitiva, permite articular racionalmente la “gestión de los flujos escolares” con la gestión de los recursos humanos en la empresa.

Ana Patricia León Urquijo: Los inicios epistemológicos de las competencias están fundamentados en Chomsky y Skinner. Chomsky propone

las competencias lingüísticas como estructura mental sobrentendida y genéticamente establecida en la que se ponen en acción las habilidades comunicativas en forma efectiva en diferentes situaciones. Posteriormente se transforma este concepto en comportamiento efectivo convirtiéndose en un modelo conductual de las competencias que trasciende a E – R, se basa en el comportamiento que se puede observar, lleva a la efectividad y puede ser verificado.

Posteriormente se sustentan las competencias desde la psicolingüística y la psicología cultural propuesta por Vygostky, el modelo pedagógico socio-cognitivo, el pensamiento complejo, la teoría crítica y el aprendizaje estratégico. Así los fundamentos son lingüísticos, sociológicos, psicológicos desde el punto de vista laboral y cognitivos. Todo elaborado desde la educación para el mundo laboral.

Miguel Ángel Maldonado García: Creo que esta respuesta está ya dada, especialmente en las tres primeras preguntas. Sin embargo, creo que tienen un poco de cada uno con predominio de lo instrumental. La capacidad discursiva de los colombianos hace que incluso lo crítico absorba lo positivo y lo instrumental. Es paradójico que muchos de los críticos de las competencias sean quienes asesoraron al MEN o a la SED en la construcción del discurso de competencias. Uno podría decir que lo importante no es que se hable mal o que se hable bien de las competencias: lo importante es que se hable de las competencias. Si nadie hubiera hablado de las competencias, especialmente los educadores, las facultades de lingüística, de educación, estas no hubieran ingresado a las escuelas. Los *epistemes* se producen en las tensiones, no salen de los libros para entrar en las aulas.

Tiburcio Moreno Oliveros: Nuevamente, aparecen presupuestos epistemológicos distintos según sea el enfoque de las competencias que se adopte. No obstante, reconozco que desde sus orígenes han predominado los presupuestos técnico-instrumentales de corte positivista antes que los presupuestos hermenéutico-críticos, al menos en el enfoque dominante del discurso de las competencias en nuestro continente. Y eso es así porque el discurso de las competencias surge en el mundo del trabajo y posteriormente es extrapolado al mundo de la educación.

GRUPO EVALUÁNDO_NOS: ¿Qué tipos de conocimientos se promueven en la formación de competencias (para el “capital humano”, para el “mundo de la vida”, entre otros)?

Juan Manuel Álvarez Méndez: Lo acabo de señalar: porque son más fáciles de someter a control y porque se prestan más a los afanes de medición –y de comparación entre centros– las competencias se orientan más hacia los intereses que definen el capital económico más que el cultural; o para ponerlo en los términos sugeridos, se prioriza la orientación hacia los intereses que definen el capital humano. Los “otros”, reconocidos formalmente como importantes, son muy costosos y su rentabilidad, que se resuelve a largo plazo, no es fácilmente controlable y son más volubles a la hora de servir de referencia para medir resultados y compararlos. Por eso mismo la apuesta va hacia lo inmediato, al beneficio de la productividad a corto plazo. En esta formulación no hay modo de saber qué papel desempeña la comprensión en el proceso educativo. Crear pensamiento, más si es crítico, no es rentable.

Así se justifica también el acortamiento de los estudios en extensión y en áreas de conocimiento, en las que las humanísticas llevan las de perder. Se priman y se refuerzan los estudios técnicos con una duración recortada, y en los programas de estudio desaparecen materias que tradicionalmente han sido parte vertebradora de una formación que se pretendía integral.

Fabiola Cabra Torres: Los conocimientos que predominan están asociados a conocimientos procedimentales del mundo del trabajo, y a la autorregulación de las competencias (por ejemplo, llevar un portafolio de trabajos, autoevaluarse y autocalificarse, ser evaluado por agentes externos a la universidad, etc.), adaptarse al mundo del trabajo y su competitividad, antes que criticar reflexivamente los modelos imperantes para transformarlos en la praxis profesional, y en relación con imperativos éticos de solidaridad con poblaciones vulnerables.

Enrique Javier Díez Gutiérrez: La persona trabajadora no solo tiene que ser capaz de integrarse en un entorno flexible, sino que también debe estar dispuesta a integrarse. Además de competencias profesionales, hay que inculcar ciertos tipos de “competencias sociales”, es decir, de actitudes. Serán

“flexibles” en el terreno de las relaciones sociales: fieles a su empresa y dispuestos a adaptar sus horarios de trabajo a las exigencias de la producción.

Deberán ser adaptables y autónomos, capaces de reciclarse por sí mismos. Deben tener una formación continua durante toda su vida profesional para poder seguir siendo productivas y empleables, asumiendo personalmente los gastos de esa formación a lo largo de toda la vida (lo que se llama de manera hipócrita “aprender a lo largo de toda la vida”). No se espera que dedique su tiempo a estudios fútiles, a conocimientos que simplemente le aporten un enriquecimiento intelectual o cultural personal, a saberes que le permitan analizar mejor la historia y las leyes de la economía o de la sociedad en la que vive, a competencias que desarrollen en él o ella el sentido artístico, militante o las ganas de escribir. Ha de ser eficaz, rentable, flexible y móvil. De esta forma, los estudiantes podrán definir sus propios objetivos y dirigirlos a su ritmo personal: “libres” para buscar individualmente la forma de adaptarse lo mejor posible a las expectativas del mundo empresarial. Y no tendrán más remedio que hacerlo, puesto que se sentirán empujados por la rivalidad para encontrar un empleo.

Escaparán a las imposiciones del sistema educativo tradicional, para encontrarse encerrados en una vía única y estrecha: la de la competitividad a cualquier precio. Por eso, ahora se trata, como lo recomienda en 1997 el Consejo Europeo, reunido en Amsterdam, “de conceder prioridad al desarrollo de las competencias profesionales y sociales para una mejor adaptación de los trabajadores a la evolución del mercado laboral”. Los conocimientos para la ciudadanía responsable y colectiva dejan paso de esta forma a las competencias técnicas individuales. Al mismo tiempo el concepto difuso de “empleabilidad” sustituye a la antigua noción de cualificación y, de paso, se abandona todo lo que esta implicaba en cuanto a reglamentación y protección social (Hirtt, 2003).

“La realización de este objetivo implica ‘responsabilizar’ al trabajador ante su formación, actuar de manera que sea él mismo quien se encargue de mantener sus conocimientos y el nivel de sus competencias para seguir siendo ‘empleable’” (Hirtt, 2002) a lo largo de toda su vida. Si no encuentra trabajo, será “su problema” porque no se ha formado suficientemente para ser “empleable” en el nuevo mercado libre del trabajo competitivo.

La empleabilidad es, por el contrario, la acumulación de competencias vagas, que supuestamente garantizan la capacidad de ocupar un empleo

indeterminado, sin que esta capacidad sea nunca reconocida ni comporte derechos. [...] A partir de ahora hay que preparar a los trabajadores no a ejercer una especialidad, sino a poder reconvertirse permanentemente. Las competencias que tienen un valor social son las que son “transferibles. Lo que se valora no es aquello que le inserta a uno en un oficio, sino lo que le permite pasar ágilmente de una especialidad a otra.

Por esta razón, los saberes tecnológicos, los saberes del trabajo se ven empujados poco a poco fuera de la escuela y de la formación. La transición de la cualificación hacia la empleabilidad y de los saberes hacia las competencias, marca el final del modelo de relaciones de trabajo surgido de ‘los treinta [años] gloriosos’. Las reglamentaciones salariales y sociales, negociadas colectivamente entre patronos y empleados, dejan vía libre a una desregulación total, por lo que cada trabajador se halla solo, provisto de sus competencias, frente a las exigencias del patrón. Los mecanismos solidarios de protección dejan paso al individualismo, a la exclusión y a la pauperización. La negociación, colectiva y explícita en la lógica de la cualificación, se vuelve individual e implícita con la lógica de la competencia. Es desde el puesto de trabajo, en los actos concretos del trabajo cotidiano, desde donde cada persona negocia, no solo el contenido del puesto y la posibilidad de ejercer una competencia, sino el reconocimiento de esta. La percepción de los intereses colectivos y de las contradicciones se ve enmascarada por la multiplicidad de las transacciones individuales a las cuales dan lugar el ejercicio e incluso el reconocimiento de la competencia” (Hirtt, 2003, pp. 56-57).

Cada trabajador o trabajadora debe constituir su propio “capital” de competencias originales y flexibles, en vez de adecuarse a la programación establecida de una cualificación bien definida, mientras los propios títulos y los programas escolares se ven abocados a perder su utilidad. ¿Con que habría que sustituirlos? ¿Cómo podrá el empresario proceder a una selección eficaz en el momento de la contratación? El *Libro Blanco de la Comisión Europea sobre la educación y la formación* sugiere experimentar una nueva vía, que consiste en reconocer competencias parciales, es decir, sustituir el título por una certificación modular. “Ya no se trata de cualificación en sentido amplio”, dice la Comisión, “sino de competencias a propósito de saberes fundamentales o profesionales particulares” (el conocimiento de una lengua, un cierto nivel en matemáticas, en contabilidad, el conocimiento de una base de datos, de un procesador de textos, etc.).

Sistemas de certificación de ese tipo se están poniendo en marcha o están siendo estudiados en varios países europeos. En Alemania, el plan de acción nacional para aumentar el número de puestos escolares prevé que los alumnos que no aprueben totalmente los exámenes de fin de curso obtendrán certificados de cualificaciones parciales utilizables en el mercado del empleo. En Francia, la Carta Un Lycée Pour Le XXI^e Siècle plantea que, en la enseñanza profesional, los títulos son objeto de modalidades de certificación modulares, adaptadas a la diversidad de los accesos a la cualificación de los candidatos.

En Bélgica, el decreto sobre los objetivos de la enseñanza obligatoria prevé a su vez que los estudiantes podrán obtener certificados de “módulos” de formación, incluso si no han cursado o aprobado todas las materias. Para uniformizar este reconocimiento ágil de las competencias en el seno de los países miembros de la Unión Europea, la Comisión ha tomado la iniciativa de hacer que los investigadores trabajen sobre la posibilidad de lograr una “tarjeta de competencias” electrónica, la *skill card*. Una tarjeta chip que archivaría en su memoria el conjunto de capacidades, saberes y competencias que pudiéramos acreditar. Competencias y saberes técnicos que pueden ser también adquiridos en las empresas. Otra vía más de privatización de la enseñanza.

En su *Libro blanco sobre la educación y la formación*, la Comisión Europea explicaba que se había acabado el tiempo en que los Estados reglamentaban la atribución de los diplomas, y que era necesario pasar a la “cartilla personal de competencias” destinada a convalidar las competencias adquiridas en el empleo y librada por los organismos privados habilitados. La interpenetración de la Comisión Europea y los intereses privados va muy lejos en este ámbito. Con el pretexto de la construcción de la e-Europa, se ha llegado incluso a que las empresas mismas elaboren los programas escolares y universitarios que son necesarios para la ampliación de su propio mercado. El consorcio Career Space (que agrupa a IBM, Microsoft, Intel, Philips, Siemens, etc.) redactó, en una publicación oficial de las Comunidades Europeas, una “Guía para el desarrollo de programas de formación” que se proponía definir los “nuevos estudios universitarios de formación en las TIC para el siglo XXI” que tienen que poner en marcha las universidades europeas. Parece que una formación en tecnología de la información dispensada por Microsoft tiene actualmente más valor que una licenciatura científica obtenida en una universidad cotizada.

Ana Patricia León Urquijo: Se podría decir que los conocimientos que propone la formación por competencias están dirigidos inicialmente para el capital humano, pero en Colombia se ha realizado una fuerte inclusión de las competencia ciudadanas (dadas las características de violencia e intolerancia), pero no ha sido muy efectivo en este aspecto, porque no se observan los cambios sociales a causa de la desigualdad social, ya que cada día es más grande la brecha entre ricos y pobres.

Miguel Ángel Maldonado García: Japón, el país que más sufrió los efectos catastróficos de la bomba nuclear, junto con Corea del Sur, Taiwán y Tailandia, se ajustaron a los lineamientos de los vencedores de la SGM y revirtieron sus crisis con innovación tecnológica, competitividad y renovación sobre la base de la investigación y el capital humano, dos nuevos recursos empresariales. Los conceptos de “sociedad del conocimiento”, “capital intelectual”, “administración sistémica”, “gestión del conocimiento”, “calidad total” y “capital intelectual” entraron a las fábricas pero entraron sin problemas a las escuelas, así el concepto de competitividad de Adam Smith atrapó al concepto de competencia.

Tiburcio Moreno Oliveros: Aquí distinguiría dos niveles de análisis. El primero, que se refiere a la Educación Superior donde es mucho más claro un retorno a la teoría del capital humano del siglo pasado. Mientras que para el caso de la Educación Básica en el marco del Proyecto DeSeCo de la OCDE –al menos en el discurso– parece haber una apuesta por una formación integral orientada a adquirir aprendizajes para la vida. Así, las competencias en educación buscan acercar la escuela a la vida real, de modo que los aprendizajes adquiridos sean relevantes y útiles para resolver los complejos problemas de la vida contemporánea.

La dimensión epistemológica en el discurso de las competencias: ¿hacia la consolidación del conocimiento instrumental?

El propósito del presente apartado es analizar e interpretar, a partir de las respuestas de los profesores, expertos en la discusión sobre el tema de las competencias, cuáles son sus principales soportes, el tipo de conocimiento

en el que se han afirmado y las implicaciones que se han derivado. Al tiempo, una síntesis de reflexión para estudiantes, profesores, directivos investigadores, sujetos en formación de las instituciones educativas. Contribuir, así mismo, al entendimiento de las diferentes perspectivas y criterios de una de las categorías académicas más controversiales en las instituciones educativas y en el espacio profesional y laboral actual.

Teniendo como referente la metodología de Eisner, se pretende un análisis crítico de las ideas más relevantes y significativas que los autores puntualizaron en las respuestas sobre el tipo de conocimiento que se promueve en el uso de las competencias. Se abordaron aspectos relacionados con la génesis de las competencias, lo que nos remite a contextos temporales, históricos, disciplinares, lingüísticos con Chomsky y Hymes, cognitivo con Skinner, filosófico con Habermas, pedagógico con Freire y Barnett, y político con Apple, entre otros.

El grupo Evaluando_nos coincide con varios de los entrevistados en que los fundamentos psicológicos de Skinner son soporte importante para las competencias, por cuanto ellas requieren para su evaluación conductas medibles, efectivas, que puedan ser constatadas, particularmente en la vida laboral, donde se certifican las competencias examinadas. Se valora el aporte de Chomsky desde la lingüística, con las competencias comunicativas en acción en las diferentes situaciones. Para Miguel Ángel Maldonado, estas no son neutras, se las considera como la "... capacidad de todo ser humano para producir un número infinito de frases de modo creativo e innovador...". Aunque concebidas con una visión de carácter limitado y restringido en los nuevos enfoques y usos de las competencias.

Se comparte, igualmente, la percepción, en cuanto a que las competencias han surgido en el ámbito del trabajo, desde el siglo pasado, en el enfoque del capital humano, con interés centrado en la economía de mercado y direccionado desde la perspectiva del neo-liberalismo para el mundo de la Educación Básica y de educación universitaria, con una relación estrecha y condicionada a la concesión de préstamos educativos, según la adopción de estos enfoques instrumentales y empresariales centrados en estudiantes y trabajadores competitivos, autorregulados y responsables de su propia educación, a lo largo de la vida laboral.

El concepto de *competencia* se entrelaza, del mismo modo, con el de competitividad, elemento fundamental en la exigencia de formación

profesional, para la sociedad de mercado y del consumo, con réditos económicos al servicio de las grandes multinacionales. Tiburcio Moreno resume que en las competencias “han predominado los presupuestos técnico-instrumentales. Surgen en el mundo del trabajo y se han extrapolado al mundo de la educación”. En este sentido, para Enrique Javier Díez, “A partir de ahora, hay que preparar a los trabajadores no a ejercer una especialidad sino a reconvertirse permanentemente. Lo que se valora no es aquello que se inserta a un oficio, sino lo que permite pasar ágilmente de un especialidad a otra”.

Pero *¿qué definición podría adoptarse, en opinión de los académicos, como un denominador común de competencia?* Se asume como un comportamiento medible, efectivo que se puede constatar de manera tangible. Para Gloria Alvarado, “...es algo objetivable [...] se mira en la realización [...] Conocimiento utilitarista de usabilidad instrumental [...] infiero la competencia, se la atribuyo al sujeto [...] pero lo que tengo que mirar es la realización, no al sujeto”. Se obtienen mediante un proceso educativo que prepara fundamentalmente para la vida laboral.

Este concepto ha tenido relevancia impensable, pues no se entiende un estudiante y un egresado de una institución educativa que no haya sido formado en el reino de las competencias. No obstante, aunque mucho se habla de ellas por diversas razones, tampoco se ha dado un debate serio y profundo para su adopción o rechazo, como es el caso en el ámbito educativo en colombiano.

Como consecuencia del predominio de los presupuestos instrumentales y de los positivistas en el currículo de escuelas y universidades, en opinión de Enrique Javier Díez, las competencias conllevan a una estandarización pedagógica que uniformiza y burocratiza la enseñanza al definir unos perfiles profesionales que resumen una lista de competencias laborales. Estandarización sustentada en la tecnificación y formación para la competitividad de los egresados y la relación estrecha del reclutamiento de profesionales para las empresas. Sin embargo, la estandarización no está dirigida, ni ha tenido en cuenta las condiciones y los contextos de los cuales provienen los estudiantes, solo se interesa por el lugar de la llegada, es decir, los logros obtenidos, aplicación explícita de principios del conductismo.

Por otra parte, en las respuestas a los interrogantes sobre *el tipo de conocimiento que promueven las competencias y los fines que persiguen,*

se precisa de una síntesis analítica que aporte al conocimiento de sus verdaderos propósitos e intencionalidades.

Para Juan Manuel Álvarez “... se trata de un discurso pragmático para la obtención de resultados específicos, es decir producción eficaz, lo que nos lleva a pensar en un discurso técnico-instrumental... Se le estarían asignando unos presupuestos epistemológicos que no tiene”.

Sin tener una génesis definida, podría considerarse la orientación, desde los manuales de la tecnología educativa de Bloom, Gagné y los fundamentos psicológicos en los principios del control de la conducta de Skinner, en la década de los sesenta, los que han pretendido validar como conocimiento aquel resultado que puede medirse y examinarse. Idea que refuerza Patricia León, al exponer que el concepto de competencia se transforma en “comportamiento efectivo convirtiéndose en un modelo conductual que trasciende al de E -- R [...] lleva a la efectividad y puede ser observado”.

Para complementar este análisis, se acogen los planteamientos de Barnett (2001), quien expone que el conocimiento que se busca es la capacitación en una destreza específica, determinada desde fuera de la institución educativa, con el propósito de dirigir los currículos escolares a formar o instruir en un determinado tipo de conocimientos. Este autor reclama en sus preocupaciones lo que acontece en la Educación Superior, pero que podría aplicarse a toda la educación, “... la postulación de la Teoría Crítica acerca de que la razón estratégica está pasando a ser el modo de razonamiento dominante en la sociedad y que se está configurando una forma genuinamente interactiva y colaborativa de razonamiento y de razonamiento crítico”.

Prácticas generalizadas por la pérdida de la toma de conciencia en las responsabilidades ambientales, éticas, ciudadanas, al priorizarse, una mirada eficiente, útil y exitosa. Con esta orientación, para Fabiola Cabra, “los conocimientos que predominan están asociados a conocimientos procedimentales del mundo del trabajo y a la autorregulación de las competencias [...] adaptarse al mundo del trabajo y competitividad antes que criticar los modelos imperantes...”.

Con estos referentes teóricos, los análisis de los académicos entrevistados coinciden en señalar el capital humano y las tesis políticas y económicas del neoliberalismo con intereses definidos, distintos a los culturales, de colonizar el mundo de la educación, a través de las políticas

educativas de los organismos multilaterales, como el BM y la OCDE. Más que la formación de sujetos y ciudadanos creativos y responsables de su vida personal y profesional, se demanda de los Gobiernos nacionales, a través de las instituciones educativas, la capacitación de sus trabajadores con posibilidades para autorregularse en los puestos de trabajo donde se ubiquen, lo cual significa que las universidades han dejado de ser los centros de formación y actualización de los profesionales y de sus egresados; son las empresas y fábricas las que proveen las oportunidades de autorregularse y examinarse en las competencias. Evaluación y autoevaluación que hacen del trabajador el único responsable de su desempeño y lo incluyen o excluyen según los resultados en el dominio de las competencias, cada vez cambiantes, genéricas, específicas, de un tipo de conocimiento restringido, pero inspiradas en un enfoque de competitividad, llamado enfoque sistémico, calidad total, conocimiento genérico, etc. Se pretende formar trabajadores con el dominio de unas habilidades que sean transferibles en los distintos países en la sociedad globalizada.

En este análisis del tipo de conocimiento que se requiere transformar, *¿cuáles serían algunas de las opciones epistemológicas y pedagógicas que se pudieran esbozar?*

Tendría que pensarse en el desarrollo de términos de formación que impliquen procesos críticos de reflexión, en la búsqueda de alternativas que promuevan el pensamiento creativo, analítico, divergente, que no excluye el pensamiento lúdico, dado que siempre podrán darse otras posibilidades de ver las cosas, de comprender desde otras visiones las problemáticas educativas y laborales.

El desarrollo de la indagación en la búsqueda de respuestas a los problemas teóricos y prácticos que a diario se plantean en las disciplinas, en los contextos donde se ubican las instituciones educativas, en las problemáticas que se enseñan y en las que son motivo de aprendizaje.

En las ciencias sociales y en las universidades, opina Barnett (2001), son variados los cambios que se han dado. “La comprensión es remplazada por la competencia, la perspicacia remplazada por la eficacia, y el rigor de la discusión interactiva por las habilidades comunicativas”. En opinión del grupo Evaluando_nos se requiere por tanto, una relación distinta universidad-sociedad, donde los intereses económicos no minimicen el manejo de la razón crítica y las demandas de la educación en cuanto a procesos

de formación para la vida incluyan todas las dimensiones de la vida de los profesionales y no se imponga el predominio de la preparación robótica circunscrita a la vida laboral.

Igualmente, es beneficioso a la promoción de una ética ciudadana, que atienda las necesidades de formación de los estudiantes sin desconocimiento de los contextos de donde provienen. La equidad en la evaluación de las competencias demanda una revisión internacional y nacional de las pruebas que evalúan un tipo determinado de conocimiento que ignora las condiciones culturales que se viven en los distintos países. Sería conveniente que se asumiera y decidiera solidariamente sobre el tipo de conocimiento que se examina, así como el punto de partida desde donde se miden las competencias y, del mismo modo, las condiciones de evaluación en el punto de llegada.

Dimensión pedagógica

GRUPO EVALUÁNDO_NOS: ¿Cómo incide la formación por competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las prácticas pedagógicas?

Gloria Alvarado Fernández: Pues yo la verdad esa pregunta no la puedo contestar, no la sé contestar. Pienso que, es decir, es posible que los maestros hayan hecho o visto, en algunos casos lo he visto y pienso que esa puede ser la tendencia, han hecho una yuxtaposición entre la tecnología educativa con que los formaron y que penetró tan profundamente en las prácticas pedagógicas y en las ideas pedagógicas de este país, es muy posible que hayan hecho una transposición de lo uno a lo otro o con lo otro; porque es fácil hacerlo. Entonces, así como la tecnología educativa segmentaba los aprendizajes en pequeñas operaciones con objetivos instruccionales precisos, además con objetivos instruccionales que podían objetivarse, que eran muy positivos y podían objetivarse; y unirse. Yo me imagino que con las competencias ocurre lo mismo. Es perfectamente creíble que estén haciendo exactamente lo mismo.

Yo en la universidad estuve trabajando... nosotros no nos metimos de lleno y de entrada, yo no me metí ni dejé que nos metiéramos en el asunto de las competencias recién comenzó a plantearse el asunto de las

competencias, porque yo sé que aquí hay algo muy extraño, muy resbaloso y como muy... que yo no he logrado realmente entender, había algo que me seducía pero había muchas cosas que me producían miedo, y encontré la manera de sacarles el quite. Entonces cuando llegaban los pares académicos a hacer las visitas de registro calificado y cuando nos pedían la documentación y todas las cosas, yo encontré la manera de sacarme el bulto; y fue muy hábil porque finalmente sí, durante mucho tiempo pasamos por agache, y nadie se dio cuenta [de] que estábamos pasando por agache.

Entonces yo lo que hice fue que me inventé una noción que era la de los ámbitos de desempeño. Entonces yo dije, pues qué carajo, todo profesional tiene que desempeñarse como profesional, y un análisis rápido que no es tampoco demasiado elaborado pues es un análisis; permite darse cuenta [de] que hay ciertos ámbitos de desempeño que son comunes en casi cualquier profesional, por esto todo profesional tiene que gestionar, que diseñar, objetos, máquinas, procesos, espacios, flujos, diseñar cualquier cantidad de cosas; experimentos, lo que sea; el diseño está por todos lados, todo el mundo tiene que diseñar, en cualquier campo, desde los ingenieros hasta los filósofos. Entonces, un ámbito es un diseño que es común para todo el mundo. Otro ámbito es la gestión. Todo el mundo tiene que gestionar.

Otro ámbito es la investigación, porque en algo tiene que diferenciarse un profesional universitario de un obrero raso que está en cualquier manufactura: él tiene que hacerse preguntas, él tiene que armar teorías, tiene que plantearse problemas, tiene que resolver problemas, tiene que innovar, tiene que acoplar información, comparar información, usarla para confrontar cosas, tomar caminos y soluciones, no lo hace ningún académico, pero eso le va [a] tocar hacerlo, todo el mundo tiene que tener capacidad para investigar, por lo menos así sea en un nivel, así sea en un nivel bastante elemental. Entonces yo me inventé los ámbitos de la investigación, de la gestión, del diseño y la intervención.

Todo profesional interviene en la vida, en el mundo en el que vive, lo contratan para que intervenga, y todo el tiempo está interviniendo y ahí están en una situación política. Se dé cuenta o no se dé cuenta, sea consciente o no pero pues está realizando... está ejerciendo un poder, está buscando transformaciones de las cosas en una dirección o en otra y listo, estos son los ámbito de desempeño. Entonces pues no vamos [a] hablar

de competencias, ni vamos a pensar en términos de competencias, sino que pensemos en términos de ámbitos de desempeño, y pensamos en términos de ámbitos de desempeño, uno si puede describir un poco como la formación buscada de cualquier profesional, y encontrarles singularidades a cada uno usando los mismos 4 ámbitos de desempeño.

Entonces durante muchos años trabajamos con esta noción de ámbitos de desempeño y como que los pares nunca se dieron cuenta [de] que no estábamos hablando de competencias... y pasaron muchos años... esto de los ámbitos de desempeño es una cocción como del 2001, y solamente hasta finales del 2009 fue que yo me lancé a pensar y a preparar a escribir un documento, estableciendo una propuesta ya para pasar a hablar de competencias en la universidad, pero a mí sí me daba mucho miedo. Todos esos años fue eludiéndolo, no porque tuviera perfectamente una pelea con la competencia sino porque tenía mucho temor de que meternos en eso sin entenderlo era un reto muy grande y podíamos traicionar el proyecto pedagógico, lo podíamos traicionar muy fácilmente; y la sensación que yo tengo es que la gente no ha entendido eso, yo estoy segura [de] que la gente no ha entendido nada de nada.

Entonces en el 2009 me puse a trabajar en eso, por que traigo a colación el asunto, yo me gasté, pues imagínate tú del 2001 al 2009, ocho años dándole vueltas a la causa y pensando. Bueno... cuando escribí el documento de esos lineamientos en la universidad, la dificultad más grande era que yo tenía que dejar y apropiar unos ejemplos, luego ilustrar eso, aterrizarlo en lo concreto porque o si no nadie iba a entender nada, eso es un rollo muy abstracto, entonces nadie iba a entender nada. La dificultad tan grande para todos fue enunciar eso sin caer en una fórmula conductista. Eso fue una dificultad... yo le gasté a esa parte fácilmente yo le gasté tres días de trabajo, pero tres días completos. Me acostaba pensando en el asunto y me levantaba pensando en el asunto y hacía y por ningún lado. Hasta que le encontré la comba al palo, y la comba del palo se la encontré en este sentido, la puedo decir ahora muy sencillamente. Una cosa es enunciar un atributo del sujeto, o un atributo de la acción, y otra cosa muy distinta es enunciar un atributo del objeto, o un atributo de la realización. Logré salvar todo el escolio cuando descubrí que lo que yo tenía que encontrar era los atributos del objeto y los atributos de la realización, porque cuando tú enuncias los atributos del objeto o los atributos de la realización,

tú estás liberando al sujeto, no estás mirando... estás liberando al sujeto y su conducta y su operación la estás liberando.

O sea el secreto de la competencia como yo lo estoy entendiendo y como yo la puedo asumir es que no es algo que pueda ser mirado en el sujeto mismo directamente, es algo que solo puede ser inferido de la realización, es decir hay una atribución, la competencia es un atributo es atribuido, yo declaro que alguien tiene una competencia para algo, si ese algo está en el mundo y yo puedo de eso objetivable mirar y decir cosas; infiero la competencia se la atribuyo al sujeto, a través de la realización, pero lo que yo tengo que mirar es la realización, no al sujeto. Entonces por qué digo esto, porque los maestros formados en una mirada positivista, conductista, de la tecnología educativa, ellos están educados para mirar al sujeto.

Entonces ellos hablan es de conductas, la acción la descomponen en conductas, entonces en ese mundo en ese universo conceptual y en esa sensibilidad cuando les ponen las competencias por delante les caen como anillo al dedo para hacer tecnología educativa mirando al sujeto. ¿Ves por qué ha sido tan fácil? No transformó nada; es que el discurso no transformó nada, es que si tú miras qué le ha transformado a la educación ese discurso... nada. Es el rencauche de lo mismo de hace cuarenta años. Entonces lo que yo miraba con los profesores [...] hay que lograr mirar las características de lo que el “chino” logró hacer y de esas características de lo que logró hacer es que usted puede inferir como es que están en asunto de las competencias, y usted no puede enseñar competencias, usted con las competencias lo único que puede hacer es reponer unas experiencias, diseñar unas situaciones, proponer unos encuentros con ciertos elementos, con ciertos fenómenos, con unas ciertas posibilidades y esperar que pasen cosas. Diseñar la cosa de manera que ojalá pasen muchas cosas, [...] nadie puede enseñar competencias...

Juan Manuel Álvarez Méndez: Formalmente incide sobre todo en la presión que llega a ejercer el propio discurso hegemónico, pero en la práctica no creo que obligue a mucho, salvando las formalidades impuestas reglamentariamente. Basta con cambiar las expresiones en las que se presentan las programaciones para cumplir formalmente con esas exigencias, suficiente para dar la imagen de que “las cosas están cambiando”, pero en la práctica pienso que todo sigue igual. Y la razón es que se ha excluido al profesorado del debate sobre la propuesta que conlleva el discurso sobre competencias

y su puesta en práctica. Solo en los reductos de los expertos caben los matices y las diferenciaciones semánticas entre tipos de competencias, competencias y conocimientos, competencias y habilidades o destrezas, y más finamente, entre enfoques sobre las competencias –van desde quienes defienden la orientación conductista de las propias competencias a los que ven en ellas las bases cognitivas o constructivas–, pero para quienes viven en el aula las expresiones y los matices no hacen los cambios.

Es algo que pasa desapercibido con frecuencia: hay un nuevo discurso pero no sabemos explícitamente ni quién lo pensó ni quién sintió la necesidad de una nueva propuesta curricular, y apenas sabemos quién lo va imponiendo más allá de las disposiciones ministeriales. Y antes de buscar respuesta a esta inquietud intelectual ya tenemos en marcha las reformas –en plural, que refleja el efecto de la globalización–, como si los profesores solo fueran cajas de resonancia y máquinas de aplicación, o en expresión ya clásica de Luhmann y Schorr (1990) como si fueran “máquinas triviales” que solo obedecen. Pero resulta, al contrario de este razonamiento, que los profesores son “máquinas inteligentes” que piensan, no obedecen a ciegas.

Fabiola Cabra Torres: Incide en el tipo de sujeto que aprende, en la medida en que delimita los desempeños esperados y los convierte en elementos cuantificables. En el papel del docente, ya que operativiza su labor mediante formatos, indicadores y hojas de cálculo. El componente formativo que más se distorsiona es la evaluación, dado que las relaciones de poder se limitan a dividir el grupo de alumnos entre competentes e incompetentes, a establecer una responsabilidad del logro en los sujetos y, menos en las mediaciones o ambientes y climas de aprendizaje. Esto genera una amplia desafiliación de niños y jóvenes de los sistemas educativos, quienes no encuentran verdaderas estructuras de recepción, para elevar o enriquecer su capital cultural.

Enrique Javier Díez Gutiérrez: Sustituir la palabra “conocimiento” por la de “competencia” no carece de importancia. Este término se inscribe en el conjunto de las herramientas de evaluación y remuneración, de control y vigilancia, a disposición de los contratistas que intentan racionalizar con la mayor exactitud su mano de obra concebida como “*stock* de competencias”. La competencia está estrechamente conectada con la exigencia de eficacia y de flexibilidad exigida a las personas trabajadoras en la “sociedad del conocimiento”.

En el ámbito económico y profesional viene a sustituir a la noción de “cualificación”. Esta llevaba aparejado un conjunto de garantías y derechos. Equivalía a la plasmación colectiva de los juicios sociales sobre el valor de las personas trabajadoras por la intermediación de un Estado detentador, gracias al sistema educativo, de la evaluación legítima. El empresariado sostiene un discurso de desconfianza con respecto al título escolar. La competencia se utiliza cada vez más en la medida en que las relaciones de fuerza en las empresas dejan una gran libertad a las direcciones para la apreciación de la eficacia de su personal, y en que se miden cada vez más estrechamente los rendimientos efectivos de las personas empleadas.

La competencia ya no se valida tanto mediante un título que permita hacer valer de manera segura y estable su valor, sino que justifica más bien una evaluación permanente en el marco de una relación individual no igualitaria entre el contratista y la persona asalariada. Se pasa así de un sistema en el que el juicio sobre el valor de una persona depende de una institución pública a un sistema en el que esta evaluación compete más directamente al juego del mercado de trabajo. El mercado se convierte así, en lugar del Estado, en la instancia mediadora que debe fijar los valores profesionales de las personas. Se exige que la escuela pase así de una lógica de conocimientos a una lógica de competencia (Laval, 2004).

Ana Patricia León Urquijo: En la práctica pedagógica algunos de los profesores siguen desarrollando sus espacios académicos como lo han hecho siempre, dando mayor responsabilidad a los estudiantes en su propio aprendizaje. Los objetivos cambiaron por competencias, lo que implica que el estudiante las adquiera, pero en el fondo han de ser observables, efectivas, verificables y esto se logra a través de los comportamientos en diferentes escenarios, pero que al igual que los objetivos se tienen que verificar.

Los profesores que han transformado sus prácticas pedagógicas lo han realizado a partir de modelos pedagógicos que permitan el proceso de la aplicación de las competencias como son el constructivismo o constructivismo social, que se basa en los fundamentos epistemológicos de Vigostky, Piaget, Ausubel y otros, dando mayor responsabilidad al estudiante en el aprendizaje, desde la autorregulación y la disciplina para organizar los espacios, el tiempo, la forma de hacerlo y los recursos, de tal forma que construyan el aprendizaje con la ayuda del profesor.

Un aspecto importante de destacar es que cuando no se aplica del modelo como tal, se deja toda la responsabilidad en el estudiante y el profesor solamente prepara las guías sin hacer talleres y acompañamiento para que no quede dudas.

Miguel Ángel Maldonado García: Si se piensa en competencias desde la perspectiva de capital humano o competitividad los efectos son nocivos en términos singulares y colectivos. Aunque creo que por ahora es más discurso que prácticas de enseñanza-aprendizaje. De existir prácticas pedagógicas con arreglo a competencias, así fuera en el discurso neoliberal, en la enseñanza-aprendizaje seríamos más eficientes en las pruebas señaladas.

No me preocupa defender *per se* las competencias, me interesa más es ver cómo se construyen los discursos y las prácticas. Si se piensa en competencia en la perspectiva lingüística de Chomsky, Hymes, Searle o Habermas el asunto sería otro. Lo mismo con Barnett, Apple o el mismo Freire u otros investigadores sociales críticos habría chance de que la enseñanza-aprendizaje y las prácticas cambiaran. Sin embargo, el discurso es variopinto y tienen un poquito de cada uno de ellos.

Ni la enseñanza-aprendizaje ni el conjunto de sus profesores parecen muy interesados en cambiar el modelo memorístico ni conductual que tanto ha sido cuestionado por el constructivismo, las pedagogías críticas o el discurso competitivista.

Los discursos del capital humano capitalizaron lo humano o el cuerpo, proponen que el mundo del trabajo neoliberal es un sistema perfecto, eterno, acabado, ético y justo y culpan a la educación de las crisis sociales y económicas. La radio, la prensa se encargan de hacer de la vida cotidiana una suerte de selva de la sobrevivencia en donde hay que matar al contendor para poder sobrevivir; por ejemplo en los concursos o *realities* los medios se convierten en los fisgones o voyeristas de la vida personal para ver cómo la gente se mata para ganar sin importar la forma ni los daños que pueda provocar al contendor. Hay múltiples formas de difusión del discurso empresarial que hacen que la vida, la familia, el sexo o el deseo, que parecen lo mismo, sean vistos como una empresa y su capacidad laboral e inteligencia como su "capital humano" que se vende al mejor postor. Ahora los filósofos de la educación son Peter Drucker, Bill Gates, la FIFA; los nuevos templos del encuentro y la oración son los centros comerciales y los supermercados.

El discurso empresarial de competitividad se asoció con competitividad y se instaló en las universidades y escuelas en donde todo puede ser objeto de medición.

Sin embargo, se requiere que las personas seamos mejores si queremos salvarnos, si es que existe posibilidad de salvación, lo que parece utópico. Habría que apostarle a que la educación cambie, que se transforme, que le apueste en todo, lo mismo en la vida cotidiana que en lo laboral. Creo que aunque muchas de las críticas del capital contra la escuela son una falacia, creo que la escuela de la modernidad es un lugar atrapado por los problemas de la modernidad y que tanto los profesores como los alumnos no somos ajenos a los conflictos de esa modernidad neoliberal imperante.

La escuela y la universidad poco piensan en los egresados –bueno los que logran terminar alguno de los ciclos de formación– poco se piensa en la pública como en la privada en la masa amorfa que sale a la calle después de las fiestas de grado y de recibir los diplomas, los ingenuos profesionales cuelgan su título profesional al lado del Sagrado Corazón y de la matica de sábila. Luego de la fiesta, la enorme preocupación de los egresados y de sus familias por el futuro del joven que ahora tiene un título de papel colgado en la pared. Después de tantos sacrificios económicos, el mercado laboral no parece muy interesado en abrirle sus puertas a los jóvenes inexpertos y menos aún si son pobres, malos lectores, malos escritores o, en general malos trabajadores, y cuando la fila del desempleo crece de modo exponencial.

Aunque en la actualidad no hay concepto unificado de trabajo, ni todos le conceden la misma importancia: el capitalismo busca relegarlo teórica y prácticamente en marcos de producción de capital y, por su lado, la posmodernidad crítica pretende desvanecerlo. Sin embargo no es posible pensar en una sociedad sin el concepto de trabajo y quizás tampoco es posible pensar una sociedad sin escuela. Habría que pensar en nuevos conceptos de escuela y de empresa, humanizarla y humanizar la sociedad, lo cual parece tautológico: mejorar la escuela para mejorar la empresa, mejorar la sociedad para mejorar la empresa, eso implicaría repensar el discurso de competencias. Ahí me atrae la idea chomskyana de competencia, aquella idea de que todos los seres humanos somos potencialmente capaces de aprender algo tan complicado como el lenguaje, la idea de competencia en tanto disposición para aprender, capacidad de transformar, capacidad para crear, sin distinción ni diferencias.

Tiburcio Moreno Oliveros: La formación por competencias tiene una marcada incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque plantea una forma distinta de concebir y desarrollar el proceso pedagógico en el aula, porque rompe con un modelo de enseñanza tradicional. Este enfoque educativo antes que la adquisición de conocimientos *per se* plantea el desarrollo de competencias por parte del aprendiz. Apela a metodologías participativas que ponen en el centro al sujeto que aprende.

GRUPO EVALUÁNDO_NOS: ¿Qué influencia(s) ha(n) tenido en la formación de los sujetos el discurso de las competencias?

Gloria Alvarado Fernández: Es la banalización de todo; te doy un ejemplo, el problema de la lectura y la escritura, es un problema muy agudo, yo diría que sin la posibilidad de que la gente penetre al mundo de las ideas y de la escritura, tan estricto y cada vez más instruido; no solamente el cuento de las competencias sino es que es todo, las nuevas tecnologías nos lo están haciendo también.

Los nuevos [...] que pone el computador, la tableta o el celular toda esa tecnología plantean una lecturas, unos modos de aproximación a la lectura que son bastante complicados, bastante “locos”, porque siempre está seducido por los hipervínculos, y uno que estaba pensando una cosa, termina haciendo un recorrido que no lo había previsto y que lo distrae en cualquier dirección y lo manda lejísimos; pero son fragmentitos de esto y fragmentitos de los otros, entonces ese es otro problema más. Pero entonces, si a eso le metes el cuento de las competencias, más cómo lo están entendiendo, yo creo que eso se podría manejar; con una buena mirada de las competencias y hacer cosas extraordinarias, pues eso finalmente en lo que termina es en entrenamientos, entrenamientos puntuales cierto, porque como la competencia la volvieron una cosa operativa, visible en el sujeto, entonces los maestros se dedican no a educar si no a entrenar y, a eso metales los indicadores de logro, y los indicadores de los estándares y los indicadores de calidad; revuelva todo eso y lo que resulta es un empobrecimiento de la lectura.

Es decir, la educación perdió completamente el sentido de un esfuerzo para facilitar la inmersión de alguien en la cultura; eso no existe, eso se perdió por completo. La educación es una acción positiva para entrenar gente, entrenarla para que haga ciertas cosas y obviamente los

estudiantes a eso no le jalan, es que es como si fueran perros como si estuvieran entrenando perros... Yo creo que la instrucción tiene todo que ver con el entrenamiento. Algo que puede parecer, que a mí me asombra ¿por qué es tan difícil? Yo estoy en otro universo, pero bueno... ya no hago más esfuerzos, ya no me siento capaz de hacer más esfuerzos.

Llevamos muchos años en las universidades y, también en la Educación Básica, hablando de una educación problematizadora, es decir una educación absolutamente indispensable para poder lograr, que el pensamiento emerja que el pensamiento se potencie y que sea realmente sea el asunto que está allí, el asunto central. O sea yo no creo que uno eduque a la gente para enseñarle nada o para instruirla en nada ni para... yo pienso que la educación para lo que tiene que servirle a la gente, es como para poder habitar el mundo de una manera más feliz y más creativa y más interesante, como más rica y eso implica que uno se preocupe por el pensamiento.

¿Por qué una educación problematizadora? Porque si no hay problema no hay nada en que pensar, no hay nada que movilice ninguna energía... eso es que lo que hemos intentado hacer durante muchos años muchos, no veo que logremos nada.

Es, como me decía un profesor, me decía: profesora, lo que usted dijo para mí, la mitad del chino antiguo y la otra mitad es japonés avanzado... porque los maestros están convencidos de que ellos tienen que transmitirles las cosas a los demás, que ellos están para entregarles lo que saben a los demás, y que existe eso que ellos imaginan de la transmisión y de la recepción...

Juan Manuel Álvarez Méndez: Desde el escepticismo, demos un margen de confianza a la formación que pueda provocar el discurso sobre competencias en quienes hoy están en ese tipo de formación. Con todo es muy corto el recorrido para predecir resultados significativos. Se dice ahora, como ingeniosa novedad, según recogía el documento ministerial antes citado, “ha llegado el momento de aprender haciendo y experimentando”. Lo que evidencia la desconexión de los nuevos oficinistas con respecto a la cultura pedagógica de quien formula tan interesante expresión, pues ya tiene un largo recorrido por la historia de la pedagogía y de los métodos didácticos. La mayéutica socrática encerraba la misma idea, y a lo largo de la historia hubo grandes pensadores que basaron sus propuestas metodológicas en la misma idea (Pestalozzi, Föebel, y más tarde, Freinet y Montessori;

y Dewey y Kilpatrick quienes desarrollan el concepto del “aprender haciendo” [*learning by doing*]). Con lo cual la aportación como impulso innovador de lo que ahora se dice se desmorona en cuanto a novedad. Tal vez lo nuevo ahora es que, aún sin posibilidad de identificar a quienes están detrás de estas propuestas, las sospechas hacen pensar que los ‘ideadores’ no pertenezcan al mundo y a la cultura pedagógica. Por eso mismo se da por nuevo lo que ya lleva muchos años en la tradición.

Los alumnos siguen aprendiendo los mismos contenidos de siempre, a excepción de las novedades a que obliga la terminología de la nueva narrativa. Para comprobarlo bastaría estudiar qué ha cambiado en las formas en las que los docentes evalúan a los alumnos. Es una referencia clave que da pistas válidas de credibilidad.

Además no puede haber grandes innovaciones solo moviendo, más que cambiando, lo más superficial, es decir, no puede haber cambios estructurales sin cambiar las estructuras. El discurso sobre competencias pretende cambiar por la fuerza de las palabras pero sin mover las estructuras en las que se asienta un sistema educativo que provoca tanta disfunción. He señalado alguna: selección y formación permanente del profesorado, reconocimiento social y laboral del docente, dotación de infraestructuras, mejora de las condiciones medioambientales para los que habitan las escuelas, aumento de los presupuestos para la educación, dotación de medios...

Fabiola Cabra Torres: El mayor influjo que encuentro es el de la performatividad (véase Stephen Ball), mediante el cual los sujetos (alumnos, profesores, directores, instituciones, empleados) ajustan su identidad para cumplir estándares, indicadores, logros estratégicos. Se da una pérdida de autenticidad en la forma de aprender y en el desempeño, por ejemplo en las formas de investigar hay prescripciones de los estándares de medida que conllevan una artificialidad en los productos, o acomodación a los requerimientos del sistema. Así mismo, dicha performatividad lleva a la clasificación de sujetos e instituciones, a la competencia entre instituciones, y a la autoculpabilización sobre los resultados.

Enrique Javier Díez Gutiérrez: En Estados Unidos, el informe FAST II sobre el empleo ha mostrado que a la cabeza de las profesiones con mayor

nivel de crecimiento se encuentran el personal de limpieza, los cuidadores, los vendedores, los cajeros y los camareros. El único trabajo relacionado con lo tecnológico, el de mecánico, aparece en vigésima y última posición (*Le Monde Diplomatique*, 1.º de enero de 1995). Esta es la razón por la que un mínimo de competencias básicas son suficientes para un gran número de jóvenes. “Tras treinta años de elevación general de los niveles de formación requeridos por el mercado laboral, el mundo industrializado ha entrado en una era de estiramiento de esos niveles. Es cierto que se piden ingenieros y técnicos con cualificaciones cada vez más altas y más especializados, pero al mismo tiempo, se explota una masa cada vez mayor de mano de obra ‘para todo’: lo bastante competente y flexible para que sea productiva, y lo bastante numerosa y privada de educación para que sea poco exigente” (Hirtt, 2003, p. 34).

Postman (1999) recuerda que el dios de la utilidad económica te promete que “si prestas atención en la escuela, haces tus deberes, sacas buenas notas y te portas bien, serás recompensado con un trabajo bien pagado cuando termines”. Esta idea difundida en el imaginario colectivo nos recuerda que el propósito fundamental que le pedimos a la escuela no es otro que preparar a niños y jóvenes para una entrada exitosa en la vida económica de su comunidad. Pero lo sorprendente es el contraste de esta promesa futura con la realidad laboral con la que tienen que enfrentarse los trabajadores y trabajadoras de todo el mundo.

Los reformadores neoliberales exigen a la escuela mejor preparación y, a su vez, reducen la contratación de trabajadores y trabajadoras con altos niveles académicos que exigen sueldos elevados y prestaciones por enfermedad y jubilación. Enfocan sus políticas de reclutamiento hacia trabajadoras y trabajadores con sueldos bajos, a tiempo parcial y sin prestaciones sociales. De hecho, si la industria y el comercio estuviesen tan interesados en crear puestos de trabajo de alta cualificación profesional y en ocuparlos con trabajadoras/es bien retribuidas, ¿por qué se trasladan entonces tantas factorías a México, Singapur o Malasia y se contratan mujeres pobres, ignorantes y desvalidas a 75 centavos la hora? (Kincheloe y Steinberg, 1999, p. 97).

Este modelo constituye un mecanismo de estímulo de la competencia, de naturalización del orden y la domesticación del pensamiento, de desresponsabilización del Estado, de culpabilización de los eslabones más débiles y vulnerables de la cadena; de enajenación del trabajo docente,

así como un intento de despolitización de la relación pedagógica. Por lo que dice y por lo que calla, este modelo parece haber marcado el actual imaginario social sobre la crisis de la educación pública, en las causas de sus problemas y sobre las alternativas para sus soluciones: lejos de formar personas libres –aspiración ya obsoleta y secundaria– se trata de formar o bien mano de obra disciplinada y competente al servicio de la tasa de ganancia o bien clientes satisfechos en mercados diferenciados del conocimiento –unos para ricos, otros para pobres (Imen, 2005). Esta es la nueva calidad educativa que predicán los apóstoles del neoliberalismo y que ha acabado colonizando nuestro sentido común.

Ana Patricia León Urquijo: Considero que en Colombia se han modificado los currículos en la Educación Superior para dar gusto a las políticas de Estado, de lo contrario no obtienen el registro calificado o la acreditación, pero que se sigue haciendo lo mismo puesto que la deserción y la repitencia se siguen dando sin atender las dificultades de los estudiantes. Parece ser que las competencias que no se adquieren no les permiten seguir sus estudios, lo mismo que el currículo por objetivos que quienes no los logran también quedan por fuera del sistema educativo.

Hasta ahora no se ven resultados de la formación por competencias, porque no se observa el desarrollo de la industria en el país, seguramente dentro del mundo laboral, aplican al trabajo los que tienen más competencias de conocimientos, mejores desempeños en la práctica y que tengan actitudes respetuosas y complacientes al servicio de los empleadores.

Miguel Ángel Maldonado García: El impacto se hace sobre las personas que ahora son vistas como maquilas productivas y competitivas, a quienes se les mide su rendimiento y su vida como si fueran el dispositivo o la pieza de una máquina que se reemplaza por una nueva cuando esta deja de funcionar. Insisto, los organismos internacionales que conforman las empresas evaluadoras asocian las competencias en su acepción de competitividad: evalúan el aprendizaje y miden los resultados para comparar países y situarlos en escalas sofisticadas que recaban las diferencias entre los denominados países desarrollados frente a los subdesarrollados. El discurso de competitividad y fábricas del conocimiento viste el traje de evaluación, acreditación o gestión de calidad y en el currículo.

Tiburcio Moreno Oliveros: Habría que distinguir el discurso de la formación por competencias de su aplicación en el contexto de la escuela. Considero que hasta ahora ha tenido poca influencia en la formación de los sujetos porque el tema ha permanecido en el plano del discurso, teóricamente se plantean las bondades del enfoque pero el trabajo en las aulas contiene poco de ese discurso. Como ocurre con muchos otros temas educativos, en torno a la formación por competencias parece existir un divorcio entre la teoría y la práctica.

Las competencias con relación al currículo y la evaluación

GRUPO EVALUÁNDO_NOS: ¿Tienen o no efecto las pruebas externas –Programa Internacional para la Evaluación de Estudiante (PISA), Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)- en el diseño curricular de las instituciones educativas en su país? ¿Por qué?

Gloria Alvarado Fernández: Yo pienso que en esta sociedad en la que estamos inmersos es una sociedad muy empobrecida... A mí me ha dado por pensar en estos últimos tiempos, que he estado interesada en trabajar y en pensar el asunto de la creación, porque en mi facultad están los programas de arte, y ese es uno de los asuntos que me corresponde pensar y resolver más, y por ese camino me volví a conectar con un tema que durante muchísimos años me encantó, que me atrajo y que me ocupó mucho durante todo este tiempo: el del juego.

Y es que el juego se degradó y ni podemos jugar, estamos impedidos para jugar, esa distinción que tienen los anglosajones entre el *game* y el *play*, como que el *game* nos atrapó completamente, y entonces es el gusto por el deporte, por los juegos electrónicos, por ese tipo de experiencias, pero el juego que hay en la relación con el otro, en la relación con otros sujetos, incluso en la cotidianidad de la vida con uno mismo, esa posibilidad de jugar, está muy perdida. Y esa imposibilidad de jugar va de la mano con la imposibilidad de pensar, de ser sensibles, de dejarnos afectar; y si todo eso está inhibido, todo eso está imposibilitado; pues qué posibilidad tiene el conocimiento, ninguna. La idea del conocimiento como acumulado,

como capital acumulado, como dotado de extensión, y ocupando espacio, es lo que predomina en los profesores y en los maestros.

Entonces puede que ellos no lo tengan pero en alguna parte están, entonces como que todas las relaciones de la búsqueda de eso que están en alguna parte, y eso que se puede acaparar, guardar, atesorar; esas imágenes están muy presentes en mucho educadores. No es algo que ocurre, no es algo que puede proceder de cualquier situación o de cualquier acto o de cualquier intercambio de una diversidad de actividades o de situaciones, eso no puede ocurrir ahí.

Hablando de la política de investigación con el vicerrector le decía “Fernando lo que tú estás presentando es un mundo ordenado, yo no veo sino un solo camino, una sola vía y es: primero armo mi proyecto, lo escribo, lo someto a unos jueces en una convocatoria; y si me lo aprueban entonces lo ejecuto, después saco unos productos. Ese es un camino, pero ¿por qué no puede haber un camino contrario, en donde se puede encontrar un producto de alguien que nunca escribió el proyecto, que nunca lo ha sometido a nadie, que le dedicó una gran cantidad de tiempo, de esfuerzo y de trabajo? ¿Por qué esos productos no pueden ser reconocidos como productos de investigación? ¿Por qué solo pueden ser reconocidos como productos de investigación los que siguen ese único camino?”.

La verdad es que me rebelo contra eso, a pedir permiso para pensar, porque las convocatorias y todos esos rituales no son otra cosa... es la subordinación total a un orden en donde hay jueces y hay autoridades que prohíben, dan, quitan, valoran, no valoran puede existir la gente que no pide permiso y que se dedica a pensar unas cosas y a trabajar sobre unas cosas, y que genera unos resultados, unos productos; que son tan valiosos o tan valiosos en ocasiones que [sic] los que surgen del otro camino. ¿Por qué las dos cosas no pueden existir?

Pero entonces fijate una cosa, para mí, a lo mejor estoy apasionada y muy equivocada, pero esos caminos institucionales sazonados, optimizados, bendecidos, del correcto vivir, hacer, pensar, es una renuncia a jugar. En todos los sentidos en que se quiera entender el jugar principalmente de ponerse en juego, correr riesgos, incluso soportar sin sufrimiento el sentimiento de que uno esté extraviado o de que uno está perdiendo el tiempo, o de que uno está haciendo cosas que probablemente son inútiles; o de que no son prácticas, yo creo que eso es fundamental y esa educación de las

competencias, todo direccionado a una meta, todo direccionado a un fin; todo lo direccionado a corto plazo y a las sucesivas pequeñas etapas, acaba con esa posibilidad vital. Yo pienso que habría que priorizar el asunto del juego, hay que volverlo a pensar, y lo he estado pensando en relación con la creación con los proyectos de arte. Inventaron una cosa que llaman la investigación creación, se le arrodilla a Colciencias... ¿Qué es eso de la investigación creación? Eso no es nada. Eso no es sino el sometimiento de los artistas. Entonces se inventaron una cosa hueca, porque eso no es nada, eso de la investigación creación ni es investigación ni es creación. Entonces yo estoy en una pelea frontal en la universidad, primero contra la investigación creación que los artistas todavía defienden, y segundo con la institución que quiere meter a los artistas en el cuento de la investigación.

Y entonces ellos desesperadamente empiezan a buscar por dónde es que hacen investigación, entonces dicen que tienen que tener investigación, y entonces hacen tonterías como pensar.

Los de arte dramático, por ejemplo, sí hacen investigación porque cuando están en la construcción de una obra o en el montaje de la obra, entonces la gente, los artistas, los actores tienen que ir a investigar, dicen ellos, leer sobre la época, sobre los personajes, observar en la calle, entrevistar gente, documentarse etc... Entonces, yo denuncié la investigación creación como lo que es, una babosada. Me niego a seguir apoyándolos en la investigación creación, pero estoy en una lucha frente [...] a la creación, como creación y que a la creación se la rodee las condiciones adecuadas para que ellos ahí puedan producir sus cosas y tener recursos. Que no tenga que disfrazarse de otra cosa y encubrir su naturaleza.

Hoy en la nueva política de investigación, tiene que haber un capítulo sobre la creación y ese capítulo sobre la creación no es solamente una elaboración teórica conceptual o lo que se quiera, sino que también tiene que dar lugar a unos instrumentos y a unos procedimientos que estén pensados a la medida de los que son los procesos creativos. Usted no puede poner a un artista a que llene unos formatos que están hechos para la ciencia, a que llene esos formatos para armar un proyecto, porque resulta que un artista no procede así; un artista no sabe exactamente lo que va a producir, con qué características, en cuánto tiempo; esa objetividad no existe, en el arte no se da.

Hay un trabajo que está muy de lado del juego que implica mucho esfuerzo, que implica mucha disciplina, que implica mucha concentración;

pero usted no puede predecir qué es lo que va a salir, y en cuanto tiempo, y qué es lo que se necesita exactamente para hacerlo. Esa positividad no existe, entonces si tú usas formatos de los utilizados para los proyectos de investigación, ellos no hacen nada porque para ellos la mitad es chino antiguo y la otra mitad es japonés avanzado, eso no funciona, pues lo que se haga tiene que llevar todos esos elementos.

A raíz de eso, estaba pensando en el juego, o tal vez en este momento ha venido al espíritu, un texto dominico, y en ese texto muy breve de un caso de un paciente que tuvo [...] argumentando que un proceso analítico no se puede comenzar de buenas a primeras en cualquier momento y en cualquier circunstancia. No recuerdo bien el cuadro clínico o cómo es la historia, pero sí recuerdo muy vivamente que pasó en ese trabajo con ella. Fue muy importante porque a través de esas primeras sesiones en donde ellos no estaban en un psicoanálisis lo que ella logró fue recuperar, restituir la capacidad de jugar, y dice Obimicot: si esta paciente no hubiera recuperado su posibilidad de jugar, jamás hubiera podido comenzar un análisis.

Y eso tiene que ver con las preguntas que me estás haciendo, porque es a partir de entrenar a la gente y de querer hacerla competente, para *a*, para *b*, para *c*, que lo que estamos haciendo es aniquilando la capacidad de jugar y, si la gente pierde esta capacidad de jugar, pierde la de pensar. Lo veo en la educación actual, el asunto del jugar está totalmente diluido, en la ciencia sería un terreno y un mundo maravilloso, si tuviéramos capacidad de jugar, si se valorara esta capacidad, la matemática sería extraordinaria.

Juan Manuel Álvarez Méndez: Recientemente puede percibirse un diseño de currículum orientado a superar exitosamente las pruebas externas estandarizadas –PISA tal vez sea la más nombrada y la más encumbrada–, que es tanto como decir un currículum orientado a los resultados que garanticen el éxito, medido en este caso por las calificaciones otorgadas a los alumnos. Y es lógico y comprensible: si los resultados son el referente para premiar o penalizar a los profesores o a los centros, la picardía consiste en orientar todo el esfuerzo en ensayar según las técnicas que se aplicarán en los tests.

Es la aplicación de la racionalidad técnica que lleva a la acción estratégica, la cual persigue el éxito inmediato en los controles, como opuesta a la racionalidad comunicativa, que busca la comprensión y el entendimiento. La primera, apuesta por los éxitos a corto plazo. La segunda, apunta a

objetivos a largo plazo. Fácilmente controlables los resultados en la primera, más escurridizos en la segunda. El discurso de las competencias apuesta decididamente por la primera. Prepararse para ese reto adquiere cierto sentido.

Fabiola Cabra Torres: Al respecto se podría señalar que los efectos dependerían de qué tan comprometidas, obligadas o diferenciadas están las escuelas para asumir la adaptación curricular a estas pruebas.

Las prácticas de preparación para la Prueba Saber, Ecaes, etc., tienen un efecto que se debe indagar, ya que genera desigualdades entre escuelas y colegios que cuentan con recursos y aquellos que no, para dicha preparación.

Enrique Javier Díez Gutiérrez: “El énfasis en las competencias y en los aprendizajes no significa ya una reforma de la escuela, sino una reconversión; como en el modelo de la industria, se trata de aplicar la reingeniería, reconvertir el sistema, no reformarlo. El problema de hoy ya no sería de insumos, esto es, de maestros capacitados, un buen currículo, equipamiento moderno, textos, etcétera, sino de garantizar, por diferentes vías, un conjunto de resultados que se miden en términos del aprendizaje de aquellas competencias que se consideran necesarias para vivir en la era de la informática y en el mundo globalizado. El Estado ha de ocuparse entonces de medir (con estándares preestablecidos a nivel mundial) los logros de estos aprendizajes, y el sistema educativo, ha de encargarse de buscar las mejores alternativas para conseguirlos. Así habría quedado superada la vieja contradicción cobertura-calidad, sin que dejara de ser una meta por alcanzar. Pero el camino será otro” (Martínez Boom, 2004, p. 401).

Como plantea el mismo Laval (2004), la misión principal que se encomienda a la escuela consiste en dotar a las futuras personas trabajadoras de aptitudes trasladables a contextos profesionales versátiles. Las cualidades morales adquiridas deben favorecer la integración en un grupo. Se trata de inculcar la adquisición de ciertas disposiciones, aptitudes y competencias: creatividad, iniciativa, aptitud para la resolución de problemas, flexibilidad, capacidad de adaptación, asunción de responsabilidades y aptitud para el aprendizaje y el reciclaje. En la medida en que la “competencia profesional” no es reductible únicamente a los conocimientos escolares, sino que depende de los “valores comportamentales” y de las

“capacidades de acción”, se obliga a la escuela a adaptar al alumnado a los comportamientos profesionales que se les reclamarán más tarde.

Más allá de la enseñanza técnica y profesional, todos los medios de enseñanza se “reformatean” según la “lógica de la competencia”. Los conocimientos se reinterpretan en el léxico de las competencias. Se redefine el programa escolar como una suma de “competencias terminales exigibles al final de los cursos o de la formación y se les asigna las modalidades de evaluación correspondientes”. Los grandes programas de evaluación de los alumnos (PISA) apelan igualmente a esta noción de competencias, a partir de las cuales se invita a los Gobiernos a juzgar y corregir los sistemas educativos.

Ana Patricia León Urquijo: Bueno ese es un aspecto que tiene mucha tela por cortar, porque si se labora en educación por competencias los resultados serían otros, pero hay que tener en cuenta que ocho años de promoción automática en la Educación Básica y Media, como consecuencias son los resultados de las pruebas internacionales de 2012. No es posible que se aplique un modelo educativo como el de Finlandia con unas características culturales donde el maestro tiene una formación para la promoción automática, a un país como el nuestro con características culturales diferentes, donde en educación se resaltan los errores y no los aciertos y el que no aprende no tiene refuerzos efectivos.

Los maestros colombianos no estaban preparados para la promoción automática, que pretendía que estos se esforzarán para lograr aprendizajes duraderos en sus estudiantes, se preocuparan por los que tenían dificultades para ayudarlos a superarlas, al estilo del programa de Fe y Alegría de los jesuitas.

Miguel Ángel Maldonado García: Claro que tienen efecto pues son el marco de referencia para las reformas educativas. Las pruebas o evaluaciones externas como las señaladas son la evidencia de cómo la sociedad del conocimiento derivada del mundo empresarial se tomó la educación y quiere unificar a Bolivia con Colombia, a Nicaragua con Chile, a Latinoamérica con África y con Asia.

Al finalizar el siglo XX y comenzar el XXI, la proliferación de agencias acreditadoras se reprodujo de modo exponencial. PISA es sinónimo de Conaces, y Conaces es sinónimo de Colciencias; estas se instalan en todas las universidades para medir el saber, la investigación, la extensión,

la cultura, el juego. Hoy todo puede ser medido, comparado y exhibido, es una suerte de *reality* en donde nada queda oculto.

Los parámetros de gestión de calidad facilitan que lo que produzca un obrero japonés en las casas matrices dueñas del conocimiento sea producido de modo igual por un obrero colombiano. Las evaluaciones o mediciones nacionales e internacionales que tanto están alimentando las reformas educativas y justificando el señalamiento a los profesores y a las facultades de Educación, especialmente a las públicas, sin duda alguna estimula la competitividad, el empresarismo y el emprendimiento en la educación.

La palabra “competitividad” se asoció con competencia, los ministerios de Educación, las empresas y las instituciones educativas fueron tomadas sin distinción. Cada entidad y cada persona compiten por ocupar el mejor puesto en los distintos escalafones. Hay mediciones para todo, nadie quiere estar de último en la fila.

Tiburcio Moreno Oliveros: La evaluación es un componente que ejerce una fuerte influencia en la planeación de los sistemas educativos contemporáneos en todo el mundo. Por tanto, las pruebas externas tanto nacionales como internacionales juegan un papel importante en el diseño curricular de las instituciones educativas en mi país, por el peso que la sociedad concede a la evaluación y particularmente a las pruebas estandarizadas. Además, como México es miembro de la OCDE desde 1994, hay un énfasis en los resultados de las pruebas por el interés de salir mejor posicionados las comparaciones internacionales.

GRUPO EVALUÁNDO_NOS: ¿Las pruebas estandarizadas a nivel internacional y nacional estarían o no incidiendo en las prácticas evaluativas en el aula? ¿Por qué?

Gloria Alvarado Fernández: Eso se volvió la Biblia, tiene un impacto demoleedor, uno se siente desmoralizado cuando dicen que los estudiantes colombianos quedaron de últimos en la solución de problemas cotidianos o que quedaron de penúltimos en matemáticas. Es parte de lo que me tiene fatigada, tiene una capacidad terrible de impactar, tiene un efecto social muy fuerte, tiene capacidad de afectar en el sentido de sacudir, pero no tiene ninguna capacidad de afectar en el sentido de favorecer que pasen mejores cosas.

Inciden claro, porque esa lógica hace que los ítems de las pruebas se conviertan en objetos de entrenamiento, y ahí sí sale el circo. Entonces nos dicen que los niños no, que cualquier cosa que los niños no pueden entender ciertas relaciones espaciales, inmediatamente sale el material, o inmediatamente los maestros empiezan a hacer entrenamiento en eso. Esa es la tragedia, pienso que eso tiene que ver con el mundo en el que hemos sido criados, un mundo terrestre, la filosofía no nos ha tocado, las culturas mundiales no nos han tocado...

Juan Manuel Álvarez Méndez: De momento pienso que no, aunque algunos profesores puedan sentir “el aliento” del peso de aquellas pruebas. Dependerá de las autoridades responsables de los sistemas educativos en cada país y de lo que cada uno de ellos pone en juego en cada ocasión. De todos modos no deja de ser injusto el afán puesto en la comparación de los resultados de las pruebas estandarizadas, cuando solo se ponen en los platillos de la balanza los resultados y no las condiciones sociales, culturales, laborales y medioambientales en las que se producen.

¿De qué le sirve a un centro saber que otro centro obtiene otros resultados si no se conocen los contextos en los que se producen? ¿Cómo pueden mejorar sus prácticas? ¿De qué le sirve esa comparación para mejorar su práctica y mejorar los resultados de sus estudiantes? ¿Cómo pueden cambiar sus condiciones y su contexto? ¿Qué tipo de alumnos tienen unos y otros?

Fabiola Cabra Torres: Sí inciden, en la medida en que establecen expectativas sobre los logros de aprendizaje. Las pruebas se basan en un tipo de estudiante idóneo o ideal que se busca en un sentido genérico, muchas veces sin atender los vacíos o desniveles de los estudiantes con base en su capital cultural familiar y de procedencia, esto, a mi modo de ver, lleva a la injusticia escolar que reproduce desigualdades.

Enrique Javier Díez Gutiérrez: Estas pruebas no evalúan, sino que examinan. Por ejemplo, PISA lo hace sobre un modelo competencial reducido no ya a tres materias, sino a determinados aspectos de esas materias. Pruebas realizadas fuera de contexto que ni siquiera miden lo que dicen medir y que se hacen de muestras de población que no son representativas del conjunto. Este tipo de pruebas, como dice esta experta, transforma el

deseo de aprender en afán de aprobar, lo que pervierte el fin último de la educación, que no es otro que desarrollar en las personas el gusto por el saber y la pasión por aprender.

Las reformas educativas han tendido a presentar una imagen de catástrofe del sistema educativo. Los argumentos que se han utilizado para ello han sido recurrentes en el caso de los partidos conservadores y neoliberales de toda Europa. Hace pocos años así se aplicó en España con el intento de implantar la LOCE y ahora con la imposición de la actual Lomce. Fracaso, absentismo y violencia escolar se utilizaron ya con la primera, para justificar la ideología del esfuerzo e incidir en la necesidad de la disciplina; así convirtieron a las víctimas (los estudiantes) en culpables –de los resultados– por no esforzarse lo suficiente y al profesorado en autoridad disciplinaria que debía “meterlos en cintura”.

Es decir, la vuelta a la ideología decimonónica de “la letra con sangre entra” con neolenguaje renovado. Actualmente el Ministro Wert ha introducido otra nueva variable en la ecuación de la catástrofe educativa para justificar su actual reforma educativa: la incapacidad de brillar en el palmarés de la excelencia de los *rankings* internacionales. Se recupera así el tradicional método “jesuítico” de aquellos que más nota obtengan en el examen se les pondrá en las primeras filas, y quienes suspendan o no se adapten al sistema serán arrojados a las filas de atrás o expulsados del mismo. Pero con el lenguaje renovado de la excelencia académica y las competencias.

Toda esta neolengua, con sabor a presunta neomodernidad importada del mundo empresarial, nos sitúa en un paradigma educativo mercantilista en el que se propone “medir” determinadas competencias para que los “clientes” puedan comparar y elegir el “producto educativo” que mejores ventajas competitivas les ofrezca para el futuro laboral de su prole. Ya no se plantea la educación y la formación como un derecho que se ha de garantizar, sino como una inversión personal en la que cada cual compite por conseguir la mejor rentabilidad posible de dicha inversión.

Es preciso denunciar el uso de este tipo de *ranking* para atribuir calificaciones de excelencia y fracaso a resultados que apenas difieren entre sí. En este sentido cada vez que aparece un informe PISA o cualquier otro de los *rankings* el catastrofismo se apodera del PP y sus medios de comunicación afines. Con titulares engañosos que buscan generar alarma social: “Los jóvenes obtienen 23 puntos menos que la media de la OCDE en problemas

cotidianos”, parecen querer anunciar una “hecatombe”, que realmente, si nos fijamos en los datos es irrisoria. Al tratarse de un baremo con la media situada en 500 puntos, los 477 de España equivaldrían a la “enorme distancia” entre 4,8 y 5 en nuestro sistema habitual de calificaciones. Y equivaldría a que Finlandia obtuviera un 5,2 y Singapur, la más destacada, un 5,6. Es decir, el “*number one*” nos saca la friolera de 0,9 puntos.

A este respecto nos podemos preguntar: “¿Consideraría catastrófico que un hijo suyo obtuviese un 6 de nota media y otro un 5,93?”. Añadiendo que se debe tener en cuenta que “España es de los países de la OCDE que más ha incrementado el nivel educativo de su población, casi triplicando la proporción de titulados con secundaria (o superior) entre los jóvenes con respecto a la generación de sus padres (64 % y 26 % respectivamente, mientras que en la OCDE la relación es de 77 % y 69 %)”. Los resultados del estudio PIACC (PISA para personas adultas) revelan no solo que el alumnado español constituye la generación mejor formada de este país, sino que además es, de toda Europa, el que mayores diferencias registra en su nivel competencial respecto a sus familias.

El problema es que titulares como “Suspense en PISA”, “A la cola en...” lo que generan es un modelo de competitividad entre las instituciones docentes y entre países, completamente ajeno a los principios educativos y a la cooperación y construcción del aprendizaje y de la ciencia que ha venido presidiendo el conocimiento colectivo de la especie humana y su avance en todos los campos del saber.

Este enfoque neoliberal que nos quieren introducir tiene que ver esencialmente con una orientación de la educación para preparar mano de obra para el mercado laboral, donde las familias aprenden que los centros situados en los mejores puestos de la clasificación les darán más posibilidades a sus retoños de colocarse en el futuro mercado laboral y la universidad se especializa en buscar formas de rentabilizar y patentar productos y patentes vendibles en el mercado internacional que las sitúen en lo alto de esas clasificaciones para poder seguir obteniendo financiación externa, ante el constante recorte de los recursos públicos, dado que los gobiernos conservadores y neoliberales han decidido dedicarlos a rescatar a bancos, financieras y constructoras de autopistas.

En esta carrera por estar en la clasificación, el profesorado se centra en buscar la forma de obtener resultados, dedicando el tiempo a preparar

lo que le piden en las pruebas. El estudiantado con dificultades y diversidad se convierte en un estorbo y ya no se piensa qué puede hacer el centro por el alumno o alumna, sino qué pueden hacer ellos por que el centro mejore su posición en los resultados de competencias.

Por supuesto, los conocimientos e investigaciones no “rentables” y no aplicables al mercado se vuelven una pérdida de tiempo, y se dejan de financiar proyectos “improductivos” que tengan en cuenta las necesidades de los sectores sociales más desfavorecidos o de las minorías. Estamos construyendo así una sociedad del conocimiento, una sociedad de las oportunidades..., para los “excelentes”. El resto estará destinado al trabajo precario, temporal, rotativo y mal pagado, al que se le piden unas “competencias” básicas en Lengua, Matemáticas, Inglés e Internet, como se empieza a reflejar en el desarrollo de los currículos de educación en las comunidades autónomas.

Ana Patricia León Urquijo: Las pruebas estandarizadas a nivel internacional y nacional no inciden en las prácticas evaluativas en el aula, no todos los profesores se toman el trabajo de organizar sus pruebas evaluativas por competencias, cuando muchas veces tampoco imparten en sus espacios académicos las temáticas por competencias.

Miguel Ángel Maldonado García: Por supuesto que sí. Hoy, las pruebas hacen que sea igual una Facultad de Ciencias Empresariales, de Educación o de Filosofía. Se mide y se escalafona con el mismo rasero la capacidad para describir, argumentar, para leer o para calcular; en síntesis, se controla la capacidad discursiva, filosófica, tecnológica y productiva. Pero los escalafones se hacen según los desempeños de los países de economía central. Los sistemas educativo y productivo de la Educación Básica y Superior se miden según las funciones (concepto empresarial) de la docencia, la investigación, la extensión y la pedagogía, y el currículo con arreglo a competencias pretende ser el gestor del proceso.

En consecuencia la palabra “competencia” se convirtió en sinónimo de disputa o combate entre seres humanos que se pelean de modo ingenuo por ser los nuevos esclavos de la modernidad empresarial que ya no tiene un lugar de localización pues la globalización borró las fronteras productivas y hoy está borrando las fronteras culturales.

Tiburcio Moreno Oliveros: Las pruebas masivas estandarizadas tienen una fuerte incidencia en las prácticas evaluativas de aula. De hecho se consideran como “la verdadera evaluación”, es decir, es la evaluación que cuenta para obtener premios y reconocimientos o quedar excluido de estos. En mi país es un tema que ha causado gran controversia por la distorsión que se ha hecho de la educación a partir de los resultados de las pruebas estandarizadas, al asociarse a estímulos económicos para las escuelas, los profesores y los alumnos.

GRUPO EVALUÁNDO_NOS: ¿En su contexto educativo se trabaja por competencias? ¿Cuál ha sido su experiencia?

Gloria Alvarado Fernández: Yo le encuentro una gran utilidad al concepto en la forma en que la entiendo y la uso. En educación, uno entiende una acción intencional y deliberada que busca algo y poder hacer una idea compleja de lo que uno está buscando. Una idea de las competencias elaborada adecuadamente, no ramplonamente, ayuda mucho a establecer ese norte, si es usada así. La competencia no convertida en habilidad, en destreza, en otro tipo de cosas pequeñas y operacionales porque ahí asesina solo que sea, [sic] pero a mí sí me parece que la idea de competencia podría permitir trazarse la dirección de un programa de acción.

Por ejemplo, la lectura y la escritura, concretamente con esta última, en un armado de una analítica de la escritura, una idea semiótica del texto, uno puede usar el concepto de competencia para organizar la acción y puede evaluar o mirar un proceso, si está avanzando más o menos en una dirección o en otra y qué clase de textos son los que una persona está en capacidad de producir, y cómo esas posibilidades de producir textos tienen variaciones que dan lugar a posibilidades distintas, o no; sí se puede conducir y ayudar a direccionar la intervención pedagógica, porque es un problema el nivel en que uno se sitúa.

Juan Manuel Álvarez Méndez: Hay alusiones a la programación por competencias. Parece que es un discurso atractivo como forma de concretar el programa, como eran antes las programaciones minuciosas y exhaustivas inspiradas en el enfoque conductista. Viene bien, me imagino, para quien no tiene iniciativa y necesita soporte ya elaborado para su práctica. Pienso que crea dependencia, no sé si adicción...

Particularmente, trabajo sin la obsesión ni la presión por las competencias y mi intención es hacer, a quienes trabajan conmigo, competentes el día que tengan que hacer frente a situaciones reales nunca antes vividas. Con tal fin, trato [de] que desarrollen su caudal intelectual mediante lecturas, trabajos –normalmente realizados en grupo– y, asumiendo una orientación pedagógica que pretende desarrollar y fortalecer la capacidad de decidir, de modo que puedan ejercer su autonomía.

Fabiola Cabra Torres: En la Universidad donde me desempeño afortunadamente predomina la libertad académica y el pluralismo curricular, este enfoque ha sido asumido solo por algunos programas (ciencias de la salud y administrativas, económicas y contables y algunas ingenierías). Mi experiencia está más asociada con la investigación que he realizado en la Universidad EAN para implementar un modelo de competencias propio, en donde se cuenta incluso con un *Assessment Center* que evalúa las competencias clave y transversales del Proyecto Educativo, con lo cual se pretende la certificación internacional de programas. Dentro de la ideología del emprendimiento el modelo es coherente.

Enrique Javier Díez Gutiérrez: Ahora todo el mundo trabaja por competencias. Propone por escrito sus planteamientos y guías docentes en forma de competencias. Pero lo cierto es que luego nunca se tienen en cuenta, se olvidan y el profesorado sigue trabajando como siempre lo ha hecho, con mayor o menor acierto, según le formaron a él y vio en su formación docente inicial o en su formación permanente si le sirvió, aunque le denominen contenidos, objetivos, destrezas, capacidades o competencias.

Ana Patricia León Urquijo: Mi contexto educativo actual, a nivel superior en educación a distancia, está diseñado para el aprendizaje por competencias, pero en general los resultados son bastante negativos; pese a que las evaluaciones escritas se diseñan al estilo pruebas Pro, los estudiantes no obtienen óptimos resultados por deficiencias en la comprensión lectora. Se les dificulta la redacción, no son coherentes en las ideas, copian de internet y se conforman con pasar las asignaturas sin hacer esfuerzo por alcanzar buenas calificaciones.

Creo que los cambios en las pruebas nacionales e internacionales se verán en diez años después del cambio de evaluación y en consecuencia en las formas de enseñar.

Miguel Ángel Maldonado García: Llevo trabajando el asunto del currículo con enfoque de competencias, primero en el SENA, luego en universidades colombianas como el Politécnico Grancolombiano, la Santo Tomás, la Javeriana, entre otras; además de universidades de México, Panamá y Nicaragua. En Venezuela trabajé con la Institución Fe y Alegría. Producto de ello son tres publicaciones sobre el asunto y una buena cantidad de conferencias y eventos de capacitación. Mi tesis doctoral fue sobre ese asunto, me he vuelto monotemático.

Tiburcio Moreno Oliveros: En mi país el enfoque de formación por competencias ha tenido un gran auge al venir de la mano de las reformas educativas emprendidas en la última década. La Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Media y Superior actualmente opera con un currículum basado en competencias, por lo que podríamos afirmar que estamos asistiendo a una efervescencia por las competencias.

Pero ya sabemos que una cosa es el discurso o lo que se contempla en los proyectos educativos y otra muy distinta la realidad, por lo que las prácticas educativas apenas si se han transformado. Existe mucha confusión entre el profesorado acerca de qué son las competencias, cómo diseñar planes educativos por competencias y sobre todo cómo implementar en las aulas un currículum basado en competencias. Otro tema complejo que genera confusión entre los docentes es el de la evaluación de las competencias.

Considero que hacer realidad tanto afán innovador de competencias requiere un sólido programa de formación del profesorado y tiempo para sustituir las prácticas pedagógicas anteriores por las nuevas, y para ello los actores necesitan encontrar buenas razones que les muevan a comprometerse con el cambio, y me temo que esta contingencia no ha sido prevista por los reformadores.

La dimensión pedagógica en el discurso de las competencias: ¿hacia la consolidación del aprendizaje técnico, producción-consumo?

Para los académicos, el espacio escolar que más pudiera verse influido por la gestión y el uso de las competencias es aquel donde se desarrollan las

prácticas pedagógicas. Por lo tanto, son múltiples los escenarios que se registran en cuanto a su manejo en las instituciones educativas, particularmente en las aulas de clase.

La pregunta por *la incidencia de la formación de competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje* fue abordada desde aspectos relacionados con la influencia de la concepción en el proceso educativo, en general, y su importancia en los roles del estudiante y del profesor. Algunos de ellos, señalan posibilidades para asumir las competencias contemplando otros aspectos, reorientando su sentido y su función.

Para Enrique Javier Díez, la sustitución del término *conocimiento* por *competencia*, implica un cambio sustancial en la estructura organizativa y académica de la educación. Implica, además, un mayor control y medición de las exigencias de las responsabilidades que cada integrante de la institución escolar ha de cumplir. Podría hablarse del traslado de los requerimientos de la empresa al establecimiento educativo y, por lo tanto, es esta quien determina lo que ha de evaluarse.

Sin embargo, el manejo del discurso de las competencias muestra en las opiniones de otros de los participantes diversos matices. Aunque parece haberse establecido formalmente, por diversos motivos los maestros no parecen estar interesados en aplicarlas. Algunos maestros expresan gestos de dudas e inquietud por no haberse abordado a profundidad su estudio. Otros, responden con gestos de acostumbamiento a los métodos repetitivos y memorísticos, que aún podrían estar presentes en los espacios pedagógicos.

En cuanto al influjo de las competencias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, algunos consideran que se ha dado mayor responsabilidad e importancia a su rol de aprendiz y a su participación en este mismo proceso.

Una apertura posible para analizar y estudiar su adopción demandaría de una redefinición del término, así como de otras relaciones y demandas de la sociedad a la escuela, otro tipo de conocimiento. Aunque a juicio de Gloria Alvarado no se podría enseñar competencias, sería posible “reponer experiencias, diseñar unas situaciones, proponer unos encuentros con ciertos elementos, con ciertos fenómenos con unas cierta posibilidades...”.

Coincidimos, del mismo modo, con los planteamientos de Barnett (2001) sobre los teóricos Habermas, Chomsky, presupuestos que pudieran facilitar elementos por tener en cuenta como oportunidades de acción.

De este último autor, acogemos la idea de que todos tenemos igualdad en la forma de aprender. Habría que pensar, así mismo, en mejorar las condiciones de las cuales se parte para, justamente, evaluar los desempeños finales. Precisamente, al hablar de evaluación es necesario tener presente que la evaluación como proceso pedagógico que contribuye a la valoración para la toma de decisiones recibe más directamente la influencia del tipo de conocimiento que se aprecia o evalúa. Se valoran esencialmente aspectos cuantitativos, ignorando los componentes formativos a lo largo del proceso de aprendizaje.

En cuanto a *las influencias que ha tenido el discurso de las competencias en la formación de los sujetos*, coinciden los entrevistados en que la educación trazada desde este discurso, más que educar, entrena. Con la vistosidad de las palabras pretende exhibir cambios sustanciales que solamente serían posibles con transformaciones estructurales en el currículo y en los proyectos educativos mismos.

Esta rigurosidad de los procedimientos son entrenamientos, a través de procesos de estandarización de contenidos. Se atiende a unas formas predeterminadas de estudiar, de investigar, con limitaciones a la formación en la propia autonomía de los sujetos. Se entrena para cumplir especificaciones precisas que capacitan para responder a la vida laboral con obediencia y celeridad.

Se le pide a la escuela que forme en altas cualificaciones, pero los empleadores persiguen a los empleados con preparación en destrezas genéricas, aquellos sin las habilidades indicadas para alcanzar los altos cargos (que exigen complejas capacitaciones pero no favorecen a las mayorías), a quienes se les habilita en competencias básicas.

De igual manera, a las instituciones se les reclaman procedimientos de formación en competencias para obtener los registros calificados y controles de calidad, y se les obliga a responder con las exigencias de los futuros empleadores de sus egresados.

Pese al predominio de este discurso en el ámbito académico, no parece, en la práctica, darse un cambio sustancial, ni siquiera superficial en la mejora de la educación. En opinión de Miguel Ángel Maldonado, “el discurso de competitividad y fábricas del conocimiento viste traje de evaluación, acreditación o gestión de calidad”.

Por otra parte, se indagó *si las pruebas estandarizadas, nacionales o internacionales tienen o no efecto en el currículo*. Se encontraron coincidencias

en sus opiniones, dado que en la mayoría de las veces estas pruebas condicionan y crean intereses sobre el tipo de aprendizajes que se requiere enseñar. A la vez, conllevan inequidad al comparar instituciones con un capital cultural enriquecido desde el inicio de los procesos educativos, con aquellos que desde siempre han estado en condiciones de privación cultural.

En cuanto a las pruebas internacionales, entre ellas las PISA, la comparación de realidades disímiles hace que los estudiantes de los países del tercer mundo no alcancen los mínimos o siempre se ubiquen en los últimos lugares, dado que el contenido relacionado con lo examinado corresponde a contextos sociales diferentes que, más que habilidades comunes en estudiantes de cierta edad, están midiendo habilidades de dominio ambiental de clases sociales diferentes.

Además, el examen versa sobre contenidos específicos de ciertas asignaturas, con lo cual se transforman las pruebas en ejercicios de adiestramiento previo con el fin de competir, en una situación específica, con otros países en el dominio cognitivo de lo que se examina. Un proceso de inversión económica para lograr obtener los mejores resultados para la vida productiva, rentables, que lo capaciten para la vida laboral.

Para Juan Manuel Álvarez, el ejercicio que se da para el manejo de las preguntas y el logro del éxito en las respuestas es “la aplicación de la racionalidad técnica que lleva a la acción estratégica, en términos de Habermas, la cual persigue el éxito inmediato de los controles, como opuesta a la racionalidad comunicativa, que busca la comprensión y el entendimiento”.

El efecto sobre los estudiantes y los países no es el mejor. Tendría que re-pensarse el tipo de pruebas a nivel regional, por ejemplo Latinoamérica, grupos de países con cierta identidad cultural o geológica, con el fin de que las distancias culturales y sociales no continúen sesgando los resultados y ejerciendo un poder de dominio de unos países sobre los otros, con base en presupuestos y condiciones desiguales. Además, se ha de buscar que los fines de formación y desarrollo de las potencialidades de cada sujeto alcancen el logro de una vida feliz, mediante la transformación del medio y el entorno social donde se vive, ya sea mediante el derecho individual de cada sujeto, o como parte de una responsabilidad social que el Estado ha de procurar.

Por último, se reflexionó sobre las *experiencias que se han vivido con las competencias en los sitios de trabajo*. Conviene destacar la idea generalizada de los entrevistados, según la cual los sistemas educativos

han asumido el trabajo por competencias en todos los niveles de la educación. Para Tiburcio Moreno, “estamos asistiendo a una efervescencia de las competencias”.

La mayoría de los expertos asumen las vivencias de acuerdo a sus propios desarrollos. Para alguno de ellos, se ha convivido en el trabajo en medio del discurso de las competencias. Las investigaciones, las prácticas pedagógicas en las universidades, los estudios de tesis de grado han versado sobre el discurso de las competencias, sin alcanzar los cambios sustanciales esperados en el ámbito académico.

Otros han desarrollado modelos propios “claves y transversales de un proyecto educativo” o, simplemente, aunque todos utilicen en programas y proyectos de planeación, a la hora de la práctica no se las utiliza. En otros casos, aunque se planea y trabaja sobre competencias, esto no se refleja en los resultados en las pruebas nacionales o internacionales.

Las respuestas de los profesores entrevistados exponen una tendencia predominante en el uso y enfoque de las competencias como una categoría fundamental de los sistemas educativos, los currículos y los proyectos educativos institucionales. No obstante, su aplicación muestra unos pobres resultados en la práctica pedagógica, debido en parte a la falta de una investigación seria y crítica sobre su génesis, sus principios, posibilidades formativas en la educación o a delimitar sus alcances. Se requeriría más investigación al respecto y la toma de conciencia crítica de los profesores sobre sus verdaderos aportes o limitaciones.

El actual enfoque centrado en procesos de medición de la conducta y planeación estratégica no estaría contribuyendo a la superación de la crisis de la educación. Este discurso limita el tipo de conocimiento que ha de circular en la escuela, dados los altos niveles de credibilidad que las áreas del currículum que son medibles en estándares de competencias así como la validez y confiabilidad de sus instrumentos de prueba, inscritos en el paradigma técnico-instrumental. Conocimientos derivados de los ámbitos artísticos, de la cultura física o la literatura estarían disminuidos en valor o excluidos de la visión de formación de las instituciones educativas.

Las competencias representan los objetivos medibles y operacionales de la tecnología educativa de los últimos treinta años del siglo pasado. No obstante, en la escuela y la universidad se han de promover otras formas de conocer, que tienen que ver con el pensamiento crítico,

creativo, artístico; con los procesos sociales relacionados con la formación de valores, y la acción política que implique la formación individual y colectiva del aula de clase y lleve a una transformación cultural y social del contexto social en que se habita.

En la dimensión pedagógica, las propuestas de Barnett (2001) son bien acogidas y solo podrían tener algún grado de efecto en las aulas de colegios y universidades cuando trasciendan la vida misma de las personas y de las instituciones educativas. En esta misma dirección, la pedagogía crítica tiene la posibilidad de generar diversas formas de conocimiento, a través de la investigación con participación de los profesores de las distintas áreas, en la formulación de actividades o competencias, en todas las dimensiones del ser humano, quienes en condiciones autónomas y críticas propongan un currículo que apoye la autorregulación del individuo, mediante la reflexión permanente, la toma de conciencia individual y colectiva, un compromiso ético y político de todos los que pertenecen a una comunidad con el fin de alcanzar transformaciones significativas hacia la igualdad con justicia social.

Conclusiones

En el marco de la reflexión expuesta por los docentes participantes, los expertos académicos y el colectivo de investigación *Evaluándo_nos* en torno a las competencias que se utilizan en las instituciones de Educación Básica, Media y la Educación Superior, es provechosa la presentación de una síntesis analítica que relacione, integre y tensione los planteamientos teóricos, la praxis pedagógica de los maestros de aula, los discursos que ha generado el lenguaje de las competencias en torno al currículo, la evaluación y los aprendizajes de los estudiantes.

Así se constituye un diálogo entre los docentes que han vivenciado, experimentado en su cotidianidad esta problemática: los saberes de los expertos que se han encargado permanentemente del estudio de la educación y los autores del texto, que han construido una sinergia educativa y comunicativa de la teoría y la práctica pedagógica sobre las competencias.

Para el grupo *Evaluándo_nos*, esta investigación fue la oportunidad para avanzar en la consolidación de una estrategia de indagación cualitativa que tiene un espectro más amplio en cuanto supera la hermenéutica clásica y se abre a considerar la estética, la literatura, el teatro, la memoria y la historia contextualizada como formas de decir el mundo de la vida, que ahora es descrito desde la mirada ilustrada del investigador crítico que selecciona, relleva, ilumina, organiza la información y aporta su propia voz para narrar el sentido y significado de lo que observa, no como un inventario de hechos aislados e independientes sino como una estructuración sistemática cuya gramática puede ser interpretada, valorada y tematizada.

Consideraciones finales de los profesores en ejercicio

Concepto de competencia

Para los docentes, el concepto de competencia tiene relación con la noción de “saber hacer en contexto”, definición que plantea el Icfes desde el año 1998. Este concepto se incluye en la planeación institucional desde los planteamientos descritos en documentos como el proyecto educativo institucional (PEI), programas y planes de estudios, en el Sistema de Evaluación Institucional, entre otros, lo que se traslada a las propuestas didácticas o a las acciones pedagógicas que tienen lugar en los procesos de formación.

A la vez, los docentes las definen como “los aprendizajes y habilidades mínimas que deben desarrollar los estudiantes que involucran aspectos cognitivos, afectivos que se materializan en el accionar del aula”, lo que en realidad amplía un poco la comprensión antes señalada, pero no la redimensiona en un propósito distinto a la preparación de estudiantes para el mundo laboral, lo que hace que se entienda como un lugar lejano para la expresión artística, deportiva, académica, política y afectiva. Al parecer, esta comprensión dista de las concepciones del ser humano como un sujeto integral y de múltiples posibilidades de realización vital. Esta perspectiva concuerda con la de los autores expertos, especialmente con los planteamientos de la profesora Ana Patricia León, en el marco de una crítica alzada frente a una mirada poco asertiva ante la posibilidad de comprensión del ser humano, por lo que plantea que es preciso comprender las competencias desde la propuesta de la psicología cultural vigotskiana.

Con una mirada de mayor amplitud, algunos de los docentes se posicionan desde el informe DeSeCo del año 2002, al asumir que

... las competencias son la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada, esto surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, comunicación, actitudes entre otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Siendo desde esta perspectiva que se asume el tema de competencias en el colegio... (Proyecto Definición y Selección de Competencias, [DeSeCo] de la OCDE, 2002).

Un grupo de maestros citan el concepto de las competencias desde la lingüística de Chomsky. Otros se refieren a una respuesta a las imposiciones de carácter internacional, al fenómeno de la globalización que deja en el acervo del docente expresiones como eficiencia y eficacia, “lo que atenta con la formación de sujetos críticos que preserven su historia y su cultura” (voz de un docente participante).

Si bien a simple vista es posible determinar que hay disparidad en la comprensión del concepto de competencia, esto no tiene que ver únicamente con el lugar de lectura o la construcción que cada docente hace de él. Lo que plantea es una problemática aún más profunda: no hay un significado exclusivo ni acordado en la generalidad de la comunidad educativa para las competencias, y por tanto, se dan múltiples prácticas que distan de los propósitos que pueden gestarse para la educación desde los niveles más centrales y micro estructurales de las instituciones educativas, hasta los más amplios y genéricos propósitos de la nación.

En un análisis apoyado en las voces de los autores y de los expertos es posible atribuir este fenómeno a dos situaciones. La primera, tiene que ver con la ausencia de una proceso de lectura analítica, reflexiva, cuestionadora y crítica de lo referente al tema; la segunda, a las acciones que condicionan al uso del término en un sentido de cumplimiento de aspectos normativos, de orden administrativo y jurídico que solo se plasman en documentos institucionales sin reflexionar ni cuestionar su sentido. Estas dos situaciones tienen como base la preocupante tendencia del cuerpo de profesores a tomar distancia crítica de las dinámicas normativas y de las directrices institucionales (tomando como justificación las retaliaciones posibles en torno a la vida laboral y social), lo que permite instaurar y provocar la prevalencia de la política neoliberal que subordina las prácticas educativas al cumplimiento cuantificado de indicadores de eficacia, eficiencia y sustentabilidad de una institución educativa con la mirada puesta en la calidad de los resultados obtenidos en las pruebas de carácter censal.

En general se ratifica entonces el hallazgo sobre la polisemia del concepto y la extrapolación de su significado al mundo de la escuela, ya que los maestros no lo reconocen como parte de su lenguaje –vale decir de la cultura escolar–, y en la segunda se legitima la esquizofrenia en el sentido de que el maestro es consciente de esas imposiciones y hasta quisiera resistir, pero tiene que someterse al modelo eficientista que absorbe su tiempo en formatos y tareas para cumplir las prescripciones de la política.

Lo pedagógico en tensión con las competencias

En palabras de los docentes, lo pedagógico “no se trabaja, no se tiene en cuenta y pasa desapercibido”, lo que cuestiona en gran medida que si no hay una apropiación crítica sobre las competencias, estas no pueden establecer una relación pedagógica ni didáctica con el contexto educativo, lo que restringe y hace más inquietante la problemática que estas generan en los procesos de formación de los estudiantes.

Si bien buena parte de los maestros consideran que está arraigada la posibilidad de educar, de enseñar, de formar a los estudiantes para la vida laboral, es necesario que esta sea plena como un marco que brinde posibilidad de conocimientos, relaciones y aptitudes que permitan superar la mirada del desempeño eficaz que plantea el MEN con objeto de las competencias laborales y procedimentales. Solo en una comprensión que sobrepase la mirada exclusiva del ser humano como empleado, dedicado al sector productivo, permitirá sustentar acciones que apoyen a los jóvenes y maestros a desarrollar perspectivas humanas complejas que atiendan a las posibilidades de transformación personal y social desde múltiples puntos de vista, y no, exclusivamente, desde la competitividad de las empresas o de los sujetos.

Lo pedagógico requiere, a su vez, de una renovada comprensión entre el cuerpo de docentes. En sus voces, es posible identificar la necesidad de fortalecer las nociones en torno a este concepto dados los alcances que han tenido, en las últimas décadas, las propuestas de pensamiento surgidas desde Latinoamérica. Estas cobran una importancia tal que ya no solo se sustentan desde la perspectiva de los sistemas educativos cerrados a las instituciones que se encargan de este ejercicio, sino que le apuntan a nuevos límites de relación donde el acto de la educación sobrepasa los límites de las escuelas para afrontar las problemáticas sociales en un marco de participación y construcción colectiva de saberes. Esto obliga, sin duda alguna, a re-pensar, las competencias con un énfasis especial en el currículo.

Desde el currículo, un panorama sobre las competencias

En cuanto a la programación curricular, en los talleres con docentes se perciben tres influencias: la primera, enmarcada en los fundamentos del enfoque pedagógico de enseñanza para la comprensión (EPC), para el cual

“comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins, 1999). Este enfoque direcciona la planeación, da forma y sentido a las unidades didácticas y lineamientos en la evaluación. A pesar de tener un modelo a seguir en la estructura organizacional y la dinámica pedagógica, se presenta una tensión entre la importancia sobredimensionada del modelo EPC y el afán por el posicionamiento académico, resultado de las pruebas estandarizadas.

A este aspecto se sobrepone que varias de las instituciones a las que pertenecen los docentes participantes fortalecen el concepto de competencia en función de la preparación de pruebas externas, o en sus propias palabras:

... de otro lado, los docentes interpretamos la implementación de las competencias como un aspecto bastante positivo argumentando con los buenos resultados en las diferentes Pruebas Saber de 5.º, 9.º y 11.º, sin embargo, ha sido tradición del colegio preparar a los estudiantes para dichas pruebas.

Lo anterior pone de manifiesto que las posturas epistemológicas que se asumen para la comprensión, el diseño y la puesta en marcha de un modelo pedagógico pueden relegarse al lugar de la formulación para no plantearse en un escenario que permita su movilización o práctica. Puede que se abogue por la comprensión, pero el sistema de evaluación por competencias termina regulando qué tanto de un modelo se ejecuta o no. En este sentido, no se trata solo del aspecto conceptual de las competencias, sino de su relación directa con el ejercicio evaluativo.

La segunda influencia que se determina en el ejercicio de los talleres es la dada en el respaldo que desde los presupuestos tylerianos se dan a la concepción de competencias comunmente establecida, por cuanto se consideran pertinentes para un modelo de educación que forma capital humano. Mas allá de las prácticas, el enfoque del tylerismo se arraiga en las instituciones educativas, en la medida en que permiten la expresión de la evaluación que navega entre dos puntos equidistantes entre el saber o no saber. En otras palabras, las competencias regulan de tal manera los modelos pedagógicos y la organización institucional que llegan al momento de la evaluación, ya sea para medir la apropiación y memorización de contenidos, así como la capacidad que tiene el estudiante de responder ante ciertos problemas con soluciones predeterminadas en escalas de valor o rúbricas.

La tercera influencia que resaltan los docentes es la que promueve la Secretaría de Educación Distrital, denominada organización curricular por ciclos (OCC), cuyo fundamento pedagógico es el desarrollo humano, “centrado en el reconocimiento de los sujetos como seres integrales, con capacidades, habilidades y actitudes que deben ser desarrolladas para la construcción del proyecto de vida tanto individual como social” (SED, 1998). Esto es problemático por cuanto los docentes manifiestan que “en el nivel y/o en el ciclo es muy poco lo que se dice del trabajo que se ha realizado referente a las competencias”. Algunas afirmaciones son: “para el tema de los ciclos se tiene en cuenta la elaboración de los procesos de pensamiento”. “El ciclo se responsabilizó de asumir la malla curricular y las competencias de cada una de las áreas y además debe construir un proyecto de ciclo”.

En resumen, no se han tomado los tiempos para pensar el currículo más allá del simple “saber hacer en contexto”. Es clara la dicotomía entre evaluación y currículo, en la que prima la organización por contenidos estandarizados aun cuando se promueve la construcción de currículos que involucren los contextos, los estudiantes, la comunidad.

Consideraciones finales desde la academia

Dimensión política de las competencias

Los expertos participantes en la investigación coinciden en señalar que la dimensión política del discurso de las competencias está vinculada estrechamente a un interés económico y a una lógica empresarial ligada a la globalización y a la comprensión instrumental de las tecnologías de la comunicación y de la información. La política es un dispositivo globalizador en función del control económico, con exigencias por la puesta en funcionamiento de un modelo educativo dominante, que tiene por objeto la consolidación de una sociedad competente. Mecanismo político-administrativo en el que participan los países integrantes de la OCDE, los organismos internacionales de carácter financiero como el BM, el BID y el FMI, entre otros.

Este control se ejerce desde el uso de un lenguaje que implica una visión de la educación, de la escuela, del maestro y del mundo en función

de la productividad material, al tiempo que busca formar capital humano para la sociedad de consumo y resolver el problema del desempleo producto de la falta de calificación laboral. El concepto de *competencia* no pertenece a la pedagogía ni a la educación, sino al lugar de los estudios del lenguaje, pero con el tiempo ha sido despojado de su significado para asumirlo desde nociones tendientes a la eficiencia, la eficacia, el control y la competitividad.

Se señala que es el ámbito de la empresa el que puntualiza el discurso sobre las competencias. Se destaca que en la lógica de la economía de mercado, el discurso se enfoca en garantizar la excelencia para satisfacer las necesidades de la práctica laboral formando futuros profesionales que pongan todas sus capacidades (competencias) al servicio de la empresa y que además se autorregulen, autogestionen, en procesos de re-conversión propia.

Como estrategia política de los Estados, el énfasis se focaliza en la educación para el trabajo, se insiste en formar en aspectos básicos y en la capacidad del individuo para adaptarse a diferentes entornos de trabajo o ambientes laborales que aseguren empleabilidad. Formar capital humano *de calidad* para las empresas implica hacer la educación rentable y selectiva como producto del mercado, buscando menor inversión y mayores ganancias.

Hay acuerdo en los especialistas, en que ese concepto de calidad al devenir del entorno empresarial se propone como un resultado de las características observables, medibles, verificables, sin que tenga relevancia el contexto. Lo que prima es un análisis transnacional para favorecer la ideología que le subyace para tomar decisiones de financiación según sus intereses.

Uno de los rasgos más notorios del discurso académico sobre las competencias es su reconocimiento como dispositivo de poder, articulado a la evaluación como mecanismo para garantizar el control y la dirección de los procesos de enseñanza en una lógica gerencial y administrativa que desconoce la autonomía de los centros y de los sujetos, negando de paso la memoria, las identidades culturales de los países.

Dimensión epistemológica de las competencias

En una breve síntesis podemos identificar el consenso de los entrevistados por el carácter polisémico de la noción de competencias. No obstante,

en medio de esa diversidad de significados, se reconoce una preponderancia de la perspectiva técnico-instrumental, del cómo hacer o cómo aprehender conocimientos prácticos, que favorezcan la selección y formación de habilidades básicas para el desempeño de operaciones particulares en el empleo.

Algunos señalan que el tipo de conocimiento que se promueve es el sustentado en los años 80, caracterizado por la obsesión en el cumplimiento de los objetivos predeterminados y fragmentados en secuencias operativas que demandan conductas medibles y observables, en una planeación minuciosa desde una autoridad externa, que comporta conductas procedimentales, efectivas y verificables o, bien, la reducción de las competencias a una comprensión superficial de enfoque cognitivo que privilegia las transformaciones conceptuales. Los conceptos de competencia, competitividad, calidad total, entre otros, “entraron a las fábricas pero entraron sin problemas a la escuelas, así el concepto de competitividad de Adam Smith atrapó al concepto de competencia” (Maldonado, M. A).

Además de estas actividades prácticas, el trabajador ha de estar dispuesto a integrarse en un grupo social, contar con conocimientos, destrezas, competencias sociales que le permitan ser flexible, adaptarse al entorno, evaluarse a sí mismo, ser responsable de su integración al cambiante ambiente del mercado laboral. El mundo de las competencias individualiza y exige del empleado su propia cualificación y acreditación de credenciales para el siguiente empleo, “no a ejercer una especialidad sino a reconvertirse permanentemente. Lo que se valora no es aquello que le inserta en un oficio sino lo que le permite pasar ágilmente de una especialidad a otra” (Díez, E. J.).

Bajo esta orientación epistemológica, el valor del conocimiento está dado en su capacidad de ser útil, razón para que los profesores y las instituciones que se consideran de calidad sean aquellas que sus actividades están pensadas en el qué hacer y en el cómo hacerlas. Sin embargo, una práctica educativa en dirección diferente ha de proponerse la visión crítica de pedagogía, en ella los currículos han de plantear cuestionamientos a las situaciones dadas, preguntarse por las problemáticas actuales de la sociedad, brindar retos y alternativas posibles a aspectos controversiales señalados por los ciudadanos. Conocimientos más social y humanamente comprometidos en las transformaciones sociales, que valoren la formación y el fortalecimiento de los bienes culturales, estéticos, físicos, que se planteen las escuelas y universidades.

En la dimensión pedagógica

Expertos de España, México y Colombia, a manera de masa crítica, lanzan un S.O.S. a los maestros de América Latina para enfrentar el proyecto hegemónico neoliberal mediante la ampliación de la base social del movimiento pedagógico latinoamericano para volver a poner en nuestras manos la educación como un fenómeno cultural, pedagógico y político, para formar en democracia, evitar la colonización y recuperar nuestros pedagogos, como Fals Borda, Paulo Freire, Luis Iglesias, Simón Rodríguez, Gabriela Mistral, Mariategui, entre otros hoy desconocidos por la historia oficial.

Los expertos participantes asumen una postura crítica con relación al discurso de las competencias en educación. Para ellos, el discurso aún no acaba de permear las prácticas pedagógicas, y estiman que solo ha sido una propuesta para sacar de la crisis a la educación pero que a la larga únicamente enfatiza el “qué hacer”, más desde un enfoque funcionalista y técnico en orden a la adquisición de habilidades y destrezas en perspectiva del mundo laboral. Ahora bien, se precisa con mayor solidez estudiar e investigar en forma conjunta regiones, países, continentes, la incidencia en el sistema educativo.

Para el caso colombiano, se reconocen dos vías a través de las cuales el discurso de las competencias fue permeando el sistema educativo: una llegó por el MEN-Icfes-SED y habla sobre competencias curriculares; la otra llegó por medio del SENA y habla de competencias laborales, pero esa distinción y esas intencionalidades con diferentes intereses se fueron perdiendo y de pronto todo se volvió competencias. Lo que hay que ver es cuánto de neoliberalismo hay en estos discursos. El peligro es el determinismo que inmoviliza a los educadores.

Por una parte, se infiere que el discurso de las competencias tendría varios propósitos en la educación y la pedagogía, los cuales evidencian su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, un desplazamiento en la adquisición de conocimientos por un desarrollo de competencias por parte de los aprendices; lo cual deja a la escuela en una lógica técnica e instrumental de lo que en otra hora se consideraba el espacio de educación y formación de los individuos. En segundo lugar, este discurso polisémico se centra en el “saber hacer”, o sea en las realizaciones que alcanzan los aprendices y olvidan las personas; es evidente que el profesor reduce su rol a proponer unas experiencias y actividades en orden a unos

resultados que se esperan sean unas habilidades en el orden de preparar a los individuos para la flexibilidad del mundo de la vida, ya que las competencias no son objeto de enseñanza. En tercer lugar, advierten los expertos que el propósito central del modelo por competencias estaría centrado en formar mano de obra disciplinada y competente al servicio del mercado flexible y volátil –de la tasa de ganancia– que caracteriza los procesos empresariales actualmente, por cuanto está conectada con la exigencia de eficacia y de flexibilidad exigida y, por obvias razones, estaría lejos de formar personas libres, autónomas y críticas.

En cuarto lugar, se denuncia como este discurso surgió con una pretensión de reformar las estructuras, pero se advierte que solo se ha quedado como otra de las políticas educativas que termina creando disfunción y cierto nivel de confusión en la escuela. Por supuesto, este fenómeno termina afectando los procesos de enseñanza y aprendizaje y a los mismos actores educativos. El profesorado se dedica y se reduce a crear un clima de entrenamientos y no a educar; lo anterior mediado por un currículo por objetivos y de contenidos inútiles, y además estandarizados, en orden al control y la vigilancia que se evidencia en las evaluaciones permanentes del sistema educativo.

En quinto lugar, es conveniente anotar que todos los expertos en la esfera de la pedagogía están de acuerdo en que este discurso y modelo podría potenciarse desde, por ejemplo, la fundamentación de una “educación problematizadora” que proponga situaciones que requieran de posibles soluciones, situaciones de controversia y ambientes de pensamiento crítico y creativo que superen el activismo y el aprendizaje de entrenamientos y la mecanización efectuados en el aula a partir de la información de contenidos inútiles y balcanizados, pensados desde la lógica del capital humano. En otras palabras, se necesita re-pensar el modelo de escuela y de empresa, con el fin de humanizarlas y humanizar la sociedad. En resumen, se trataría de re-pensar el discurso de la formación por competencias.

En sexto lugar, dado que el discurso de las competencias está pensado desde la perspectiva del capital humano o de competitividad; sus efectos son, en todo sentido, nefastos y nocivos tanto para los sujetos individuales como para los colectivos. Esto es, se muestra un afán por entrenar en un mínimo de competencias a grandes masas de jóvenes privados de una verdadera educación para el mundo de la vida; situación que se viene evidenciando en las últimas décadas de cara al mercado laboral.

Este panorama estaría contradiciendo las intenciones de brindar más oportunidades de profesionalizar a los jóvenes y de ofertar mejores empleos por parte de la industria y las multinacionales, sino que por el contrario en la última década están abandonando algunas economías en crecimiento en busca de países que ofertan mano de obra barata y en masa, o sea, movilizan su economía a maquilas productivas y competitivas, como México, Singapur o Malasia, entre otros, con salarios precarios e indignos (Díez, 2014 citando a Kinchiloe y Steinberg, 1999).

En resumen, se trata de formar capital humano para las empresas, restringir el empleo a las competencias laborales, vincular la educación superior a la empresa, es decir, hacer la educación más rentable y selectiva como producto del mercado, buscando invertir menos. Es un negocio global que exige control, rendición de cuentas (evaluación) para asegurar que la máquina funciona. Por tanto el modelo de evaluación por competencias estaría privilegiando, desde el modelo de la *accountability*, los resultados en el desempeño en las pruebas estandarizadas que se desmarcan de la formación del capital cultural de los estudiantes y los llevan al terreno de la exclusión e inequidad social al pretender reducir la educación a la mera formación de competencias ciudadanas y labores.

Por otra parte, dadas las argumentaciones anteriores de los expertos se podrían demostrar las intencionalidades que tiene el discurso de las competencias en la educación, las cuales ponen en evidencia su influencia real en los sujetos y en las mismas instituciones de educación. Se pueden considerar varios aspectos con respecto a esta influencia .

El primer aspecto, el discurso de las competencias, se asocia con el discurso del mercado y el de la competitividad y emprendimiento empresarial, perspectiva que se ha venido naturalizando e instalando en las escuelas y universidades, particularmente. En este sentido se comprende de qué manera las personas son vistas como maquilas productivas y competitivas; objetos de medición en el desempeño escolar y luego laboral en el marco de las competencias laborales.

El segundo aspecto se deriva de la situación antes presentada, esto es, la aparición de organismos supranacionales en unión con los sistemas de evaluación nacionales amalgamados con la empresa para evaluar el desempeño de las instituciones, los sujetos y el mismo currículo; al evaluar y publicar comparaciones basadas en la hoja de cálculo terminan

legitimando las injusticias y desigualdades sociales en el orden mundial pero en términos de resultados académicos que se generan desde las evaluaciones estandarizadas. En palabras de uno de los expertos participantes, “el discurso de la competitividad y de fábricas de conocimiento viste el traje de evaluación acreditación o de gestión de calidad y en el currículo” (Maldonado, 2014).

En un tercer aspecto, salta a la vista la influencia que tienen las competencias para los sujetos educativos. Por una parte, el bombardeo de evaluaciones nacionales e internacionales a que se ven sometidos permanentemente los docentes y estudiantes en el contexto latinoamericano. Dicha evaluación se muestra más como un dispositivo de control, remuneración y vigilancia, alejado de todo propósito pedagógico y formativo para los sujetos. Esto se suma a la situación de despojo del profesor en su rol de pedagogo y evaluador; termina convertido en instructor y visto como una caja de resonancia y una máquina de aplicación de un programa previamente diseñado. El estudiante, por su parte, es sometido a una formación que pasa de tradicional y bancaria a capacitación o instrucción en unas competencias rápidas e instrumentalistas. Además, encerrado en el laberinto del enfoque incrementalista de las evaluaciones de desempeño y, finalmente, sometido al aprendizaje de unos contenidos inútiles o que solo miran hacia la flexibilidad del mercado y a la pauperización de sus proyectos de vida. Fenómeno de performatividad direccionado por los estándares de calidad; los estándares de contenido y los estándares de desempeño propios del currículo, en perspectiva de la tecnología educativa naturalizada por las políticas neoliberales.

En suma, el mercado toma el lugar del Estado y en consecuencia es el mercado quien termina fijando los valores profesionales necesarios para la sociedad del conocimiento. Es el paso de un sistema que valoraba los procesos de los sujetos en los espacios institucionales por un sistema que otorga porcentajes a las actuaciones acorde con los juegos que el mercado les impone a la sociedad y a los sujetos.

La debilidad en el campo conceptual tiene repercusiones fuertes frente a la concepción pedagógica ya que no se encuentra la relación entre competencias y el enfoque pedagógico explícito en el PEI, o lo que se podría denominar competencias pedagógicas desde algún lugar de enunciación de lo pedagógico: tradicional, constructivista, romántico, conductista, crítico. Lo que se halla es un vacío conceptual respecto de esta relación, lo

que indica que el término “competencia” es leído e interpretado desde saberes extraños a la enseñanza-aprendizaje y vistos más como algo externo, prescrito o impuesto.

Con relación al currículo

Siendo las cosas así, resulta claro cómo los expertos que participaron en la entrevista están de acuerdo en reconocer que la evaluación y el currículo han sido secuestrados por las políticas neoliberales. Han pasado de ser componentes de la educación y la pedagogía a convertirse en dispositivos de control, de vigilancia y ejercicios de poder de organismos nacionales e internacionales. En este escenario se propone una reflexión desde la experiencia personal y académica de los participantes en este ejercicio. Por una parte, sobre los efectos que tienen las pruebas externas en el diseño curricular de las instituciones educativas; y por otra, la incidencia de las pruebas estandarizadas en las prácticas evaluativas de aula.

En este sentido se comprende, en primer lugar, el afán de algunos organismos internacionales por establecer y publicar comparaciones a partir de los resultados de las evaluaciones externas, olvidando las condiciones socioculturales en las que se producen. En segundo lugar, se evidencia una carrera desenfrenada por la clasificación, en busca de la obtención de la calidad educativa. Esto termina en una reconfiguración de la escuela, del profesorado y de los estudiantes. Para el caso de los profesores, se comprende cómo están dedicados a mejorar los resultados en las áreas básicas, objeto de la evaluación externa. Se muestra a unos profesores dedicados a enseñar la mecánica de las pruebas y a replicar los reactivos de las pruebas nacionales en su práctica evaluativa en el aula. De la misma manera, los estudiantes se ven sometidos al incrementalismo de las pruebas y por ende, la apatía y la desafiliación escolar devienen como en cascada.

En tercer lugar, las políticas educativas emergidas de la ideología neoliberal vienen sembrando un imaginario en la sociedad y principalmente, a través de los medios de comunicación, en los padres de familia. Estos últimos, amparados a la sombra de las clasificaciones, matriculan a sus hijos en las instituciones prestigiosas que ocupan los primeros lugares. Detrás de todo se resalta la crisis de la educación pública, por sus bajos resultados y por la desfinanciación constante a que la somete el Estado en manos de los

gobiernos de turno, dado que son otros los intereses económicos y políticos de las agendas políticas, en las que realmente no figura por ninguna parte la educación. Este neolenguaje técnico e instrumentalista nos sitúa en la lógica de la medición de algunas competencias, para que los clientes puedan comparar y tomar decisiones sobre las ofertas del mercado educativo, que por lo general terminan favoreciendo lo privado en desmedro del derecho a la educación pública, gratuita y de calidad consustancial a la condición de ciudadano.

En cuarto lugar, estaríamos visibilizando una serie de falencias en la escuela a cuenta de la modernización prevista en la serie de reformas educativas de las dos últimas décadas venidas desde los principios liberales y conservadores más clásicos y no novedosos. Desde esta perspectiva, los efectos para el currículo, los procesos de enseñanza- aprendizaje y la práctica evaluativa del aula están a la orden del día. Uno de ellos es la incoherencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el modelo de evaluación por competencias, que acompaña de manera reglamentaria e impuesta la práctica pedagógica del profesorado. Otro, las pruebas estarían reconduciendo y direccionando un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje y preocupado por un modelo de evaluación y por consiguiente la reconfiguración de un sujeto-estudiante ideal y genérico potenciado en esta lógica de examen estandarizado pero descontextualizado y desafiado de sus raíces más próximas. La política internacional y nacional de evaluación externa estaría basada en la desconfianza con respecto a los procesos escolares de la escuela y al rol como evaluador del profesor. En este sentido, las pruebas estandarizadas pensadas desde los criterios de rigurosidad terminan siendo deificadas y se pontifican como “la evaluación modelo”, que la escuela y el profesorado necesita aprender a diseñar y a replicar en la práctica evaluativa del aula.

En conclusión, la ausencia de pedagogía denunciada anteriormente es más notoria cuando se trata de lo curricular. En efecto, aquí se hace hegemónica la visión psicologista que piensa el currículo como un asunto de comprensión cognitiva que señala la importancia de procesos mentales y actividades lógico-matemáticas, mentefactos, inferencias, deducciones, sin contexto social ni político.

Referencias

- Aguerrondo, I. (1993). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, J. M. (2011). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En: *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Álvarez Pardo, M. L. (2010). *Estado del arte de las políticas públicas en la calidad de la Educación Superior en Colombia. El caso de las competencias 2002-2006* (tesis de grado), Universidad de la Salle, Bogotá.
- Apple, M. (2001). ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales? *Opciones Pedagógicas*, 24, 22.
- Apple, M. (2010). *El asalto a la educación pública*. Nueva York: Teachers College Press.
- Arbeláez, R.; Corredor, M. y Pérez, M. (2009). *Concepciones sobre las competencias*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Centro para el Desarrollo de la Docencia en la UIS.
- Bacarat, M. P. y Graziano, N. A. (2002). ¿Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término competencias? En G. Bustamante et al., *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinaria*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Bacharach, Conley y Shedd (1997). ¿Cómo evaluar profesorado para promociones y aumentos salariales? En J. Millman y Darling-Hammond. *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- Banco Mundial. (2003) *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento*. Desafío para los países en desarrollo. Bogotá: Alfaomega.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Blas, F. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza.
- Bobbitt, J. (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bogoya, D. (2003). El camino de la evaluación. *Magisterio Internacional*, 1.
- Bustamante, G. (2001). *El concepto de competencia I*. Orígenes y desarrollos históricos. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Bustamante, G. (2002). *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización. Las competencias en la educación colombiana*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Bustamante, G. (2007). Estándares y competencias. *Educación y Cultura*, 76.
- Cabra, F. (2008). La evaluación y el enfoque de competencias. *Revista de la EAN*, 63, 69-105.
- Cárdenas, F. A. (2003). Aspectos teóricos y prácticos en el desarrollo de competencias. *Magisterio Internacional*, 1, 24-31.
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Bogotá: Magisterio.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., y Stavenhagen, R. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco.
- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículo*. México: Paidós Educador.
- Díaz Barriga, A. (2001). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En: *Evaluación académica*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Borbón, R. (2008). Currículo y evaluación en la universidad del modelo neoliberal. *Opciones Pedagógicas*, 39.
- Díez, E. J. (2008). *Globalización y educación crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Duke y Stiggins. (1997). Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. En J. Millman y Darling-Hammond. *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.

- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- García, S. et ál. (2013). *Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?* Bogotá: Editorial Compartir.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2009). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo? Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en Educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. et ál. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Granés, J. (1999). El desarrollo de las competencias. Una propuesta para la educación colombiana. En: *Hacia una cultura de la evaluación en el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Grupo Evaluando_nos. (2006). *La evaluación de docentes según las competencias, los estándares y el desempeño profesional*. Bogotá: UPN.
- Grupo Evaluando_nos (2013-2014). *La relación de las competencias con el currículo y los estándares en la Educación Básica y Media: de la perspectiva operacional a la crítica*. Bogotá: UPN-Maestría en Educación.
- Gutiérrez, F. J. (2009). *Las competencias en educación. Una mirada genealógica* (tesis de grado), UPN, Bogotá, Colombia.
- Horkheimer, M.; Adorno, T. W. y Murena, H. A. (1969). *Dialéctica del iluminismo*. Sur.
- Jurado, F. (2003a). *Evaluación: conceptualización experiencias proyecciones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jurado, F. (2003b). El doble sentido de las competencias. *Revista Magisterio Internacional*, 1.
- Kemmis, S. (1993). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kenny, A. (1982). *Wittgenstein*. Madrid: Editorial Alianza.

- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona, España: Octaedro.
- López, N. (2001). *La deconstrucción curricular*. Bogotá: Magisterio.
- Maldonado García, M. Á., y García, M. Á. M. (2006). *Las competencias, su método y su genealogía: pedagogía y didáctica del trabajo* (No. Sirsi) 19586484610).
- Maldonado, M. A. (2006a). *Competencias, método y genealogía. Pedagogía y didáctica del trabajo*. Bogotá: ECOE.
- Maldonado, M. A. (2006). *Genealogía de las competencias. Didáctica del trabajo*. Bogotá: ECOE.
- Maldonado, M. (2010). *Currículo con enfoque de competencias*. Bogotá: ECOE.
- Martínez, J. B. (2009). *La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos*. Madrid: Morata.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Mckerman, J. (2001). *Investigación acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Mejía, M. R. (2011). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educaciones*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Millman, J. y Darling Hammond, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Ley 749 “por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones”*. Bogotá: autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1278/ 02 Estatuto de Profesionalización docente*. Bogotá: autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003a). *Decreto 1781 que “reglamenta los exámenes de Calidad de la Educación –Ecaes–, de los estudiantes de pregrado”*. Bogotá: autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003b). *Decreto 2230 “por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional”*. Bogotá: autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Decreto 2232 “por el cual se modifica la estructura del Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior –Icfes–”*. Bogotá: autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Decreto 2566 “por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de Educación Superior y se dictan otras disposiciones”*. Bogotá: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: autor.
- Montenegro, A. I. (2013). ¿Son las competencias el nuevo enfoque que la educación requiere? *Revista Magisterio Internacional*, 1, 18.
- Morales, G. (2003). *Competencias y estándares*. Cali, Colombia: Editorial 2000.
- Moreno, T. (2008). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, 31, 124. Moya, J. O. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Grao.
- Niño, J. (2008, p. 19). *Hacia una nueva educación*. Bogotá: San Pablo Apóstol - Convenio Andrés Bello.
- Niño, L. S. (2005). La evaluación docente en las políticas evaluativas y la administración escolar. *Opciones Pedagógicas*, 31.
- Niño, L. S. (2010). *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Bogotá: UPN.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Disponible en www.OECD.org/edu/statistics/desecco, www.desecco.admin.ch.
- Ortega, P. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá: El Búho.
- Ortega, P. (2013). *Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Editorial Boaventuriana.
- Páramo, P. (comp.) (2011). *La investigación en las ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Pérez, Á. (1989). Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción. En: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, España: Morata.
- Pérez, Á. (2009). *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción*. Madrid: Morata.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En *La enseñanza para la comprensión* (pp., 69-92). Buenos Aires: Paidós.
- Pinilla, P. (2011). *El fin de la educación y la deificación de la formación del capital humano*. Bogotá: UPN.
- Popkewitz, T. (2007). La historia del currículum la educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-13.

- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Rondón, J. (2004). *Reflexiones en torno a la competencia de formar por competencias*. Centro de Estudios Docentes CEID-AICA.
- Secretaría de Educación Distrital. (1998). *Reorganización curricular por ciclos, referentes conceptuales y metodológicos*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Sierra, R. (2003). *ABC de las competencias básicas para docentes y directivos docentes*. Bogotá, Colombia: Ediciones SEM.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Suárez, P. (2004). *Una educación pertinente a estándares de competencias*. Bogotá: Conaced.
- Tamayo, A. (2007). Nuevos Paradigmas en la formación de docentes. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 4, 109-116.
- Tamayo, A. (2008a). El Movimiento Pedagógico Colombiano: un encuentro de los maestros con la pedagogía. *Hideebra*, 45, 35-56.
- Tamayo, A. (2008b). La calidad de la educación: entre banqueros y pedagogos. *Educación y Cultura*, 100, 64-67.
- Tobón, S. (1999). El desarrollo de las competencias. Una propuesta para la educación colombiana. En: *Hacia una cultura de la evaluación en el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Tobón, S. (2006). El enfoque complejo de las competencias. *Magisterio*, 22, 38-41.
- Tobón, S. et ál. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torrado, M. C. (1999). El desarrollo de las competencias. Una propuesta para la educación colombiana. En: *Hacia una cultura de la evaluación en el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Torres, J. (2009). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimientos. En J. Gimeno (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 143-175). Madrid: Morata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular*. Madrid: Morata.
- Unesco (2012). *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. Paris, Francia: Unesco.

- Valverde, G. (2008). *Estándares y evaluación*. Brasil y Chile: IFHC/Cieplan.
- Vasco, C. E. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias: ¿y ahora estándares? *Educación y Cultura*, 62, 33-41.
- Vega, R. (2007) *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (vol. 2). *Capitalismo, tecnociencia y ecocidio planetario*. Bogotá: UPN.
- Wittgenstein, L. (1968). *Los cuadernos azul y marrón*. Madrid: Técnos.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: Editorial Crítica.
- Zubiría, M. (2005). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá: FIPC.

Anexos

Las competencias en educación: aproximación conceptual

Taller N.º 1

Propósitos

1. Presentar la propuesta de investigación *La relación de las competencias con el currículo y los estándares en la Educación Básica y Media: de la perspectiva operacional a la crítica*.
2. Conocer los significados y sentidos dados por los profesores de la institución educativa a la categoría de competencia, así como realizar una aproximación a la interpretación conceptual que dan los expertos investigadores sobre el término.
3. Conocer los usos e interpretaciones de la categoría *competencia* que se dan en las instituciones educativas distritales.

Contenidos

1. Proyecto de Investigación 2013-2014
2. Taller N.º 1: “Las competencias en educación: aproximación conceptual”
3. Textos mencionados en el taller.

Desarrollo de la actividad

1. Presentación del proyecto 2013-2014.
2. Presentación del taller N.º 1 “Las competencias en educación: aproximación conceptual”
3. Inicio del taller por grupos de profesores según áreas, grados, ciclos o niveles a partir del material propuesto para la sesión.

Actividad N.º 1

Lectura de algunas consideraciones conceptuales sobre las competencias.

Existe un universo de escritos, investigaciones y propuestas académicas desarrolladas frente al concepto de *competencia* que se han planteado desde diferentes ángulos disciplinares, de los cuales, para el presente estudio tomaremos los siguientes aportes.

José Gimeno Sacristán, Fabio Jurado, Guillermo Bustamante, Miguel A. Maldonado y otros

En palabras de Gimeno (2009), “El universo semántico del que se nutre el discurso acerca de las competencias representa una forma de entender el mundo de la Educación, del conocimiento y el papel de ambos en la sociedad” (Gimeno, 2009). Es por ello que existe diversidad de opiniones y formas de apropiarse y entender qué son las competencias en Educación.

Otros autores, como, Gonzalo Morales (2003), Fabio Jurado (2003), Barrón (2000:29) y Braslavsky (citados por Jurado 2006) y Bustamante (2001, 2002, 2003 y 2007) advierten la complejidad que tiene el asumir cualquiera de las definiciones de competencias, atendiendo a su característica poli-semántica que asegura la política educativa articulada con las evaluaciones estandarizadas de tipo endógeno y exógeno a la que se somete la escuela en el marco de la globalización de las políticas neoliberales.

Maldonado (2006), Ángel Pérez, Bautista Martínez, Angulo Rasco y Torres Santomé (Citados por Gimeno, 2009) encuentran que

la génesis y la definición de las competencias tendría que ver con una larga tradición empresarial y con la impronta de la Psicología conductista e instruccionalista. Un ejemplo de evidencia de polisemia del término es el caso del Proyecto Tuning en Europa que luego pasaría con algunas diferencias conceptuales a Latinoamérica y a Colombia. En este marco, las competencias se agrupan y definen como, “capacidad, atributo, habilidad, destreza y competencia” y se hace una clasificación en dos grandes grupos, las competencias específicas que tienen que ver con la disciplina y la titulación y, las competencias transversales, entendidas como la “capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, presentes en todos los programas o titulaciones y que son de importancia para los graduados y empleadores –competencias genéricas–” (Maldonado, 2006: 211 y Álvarez Pardo, 2010).

Seguidamente al movimiento de reforma de la educación, a partir del discurso de las competencias iniciado en los Estados Unidos y re-contextualizado en Europa se extiende a Colombia y en el escenario neoliberal se propone la definición del Icfes, hoy re-estructurado y convertido en el sistema de evaluación de la calidad de la educación (1998), es quien propone que, “competencia cognitiva es un “saber hacer en contexto”, es decir, “aquellas acciones que expresan el desempeño del hombre en su interacción con contextos socioculturales disciplinares específicos”. Según esto, la competencia no se desarrolla con el mero saber, sino con el “saber hacer” o conocimiento procedimental, que consiste en el dominio de reglas inferidas y construidas a partir de esquemas de procesamiento que permiten actuar inteligentemente en campos o dominios distintos. En esta misma línea de pensamiento desde el Ministerio de Educación Nacional en el marco de la expedición del Decreto 230 de 2002, se afirma que, “una competencia es una habilidad para el desempeño de tareas nuevas, diferentes” por supuesto a las que se desarrollan en el aula, en tanto habilidades para el mejor desempeño en una actividad no escolar, es un oficio, ocupación o profesión. Las competencias se definen en términos de “las capacidades con que un sujeto cuenta para” o como, “la capacidad que tiene el sujeto para saber hacer”. La competencia “es la capacidad de hacer uso de lo aprendido de manera adecuada y creativa en la

solución de problemas y en la construcción de situaciones nuevas en un contexto con sentido” (M.E.N. 2002).

Es así como, se da lugar a una normatividad en cascada que desde el M.E.N va legitimando de manera difusa y ambigua esta nueva reforma educativa fundamentada en la formación y evaluación por competencias. En esta línea estarían la Ley 749 de 2002, que concibe que las competencias y el desarrollo intelectual están en el mismo nivel, “cuando en realidad el desarrollo intelectual es más amplio y genérico que las competencias” (Maldonado, 2006: 220); el Decreto 2230 de 2003, diferencia competencias de desempeño cuando en los debates, el desempeño siempre aparece referido a competencia; entre otros (MEN, 2002; 2003; 2004). En otro sentido, los profesores e investigadores Fabiola Cabra y Carlos Gaitán (2013), analizan y reflexionan sobre la formación basada en competencias en la Educación Superior. Argumentan en su escrito que el enfoque de competencias en la Educación viene siendo una orientación predominante en la actualidad que, además de servir de referente para la política educativa, la gestión, la formación, la acreditación y el aseguramiento de la calidad, se le suma la intencionalidad, de presentarse como un dispositivo e instrumento de comparación con los sistemas educativos internacionales.⁵ (Proyecto de investigación grupo Evaluando_nos [2013-2014])

Tiburcio Moreno

¿Qué significa el término *competencia*?⁶

Las nociones y conceptos no contienen sus definiciones en sí y por sí mismas, sino que son constructos sociales que pueden facilitar la comprensión de la realidad, al mismo tiempo que la construyen de una manera que refleja y refuerza las suposiciones

5 Texto tomado del proyecto de investigación del grupo Evaluando_nos (2013-2014).

6 Doctor en Pedagogía y Evaluación Educativa, se desempeñó como coordinador académico del Doctorado en Ciencias de la Educación en Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en México, y actualmente como jefe del área académica de Ciencias de la Educación en dicha Universidad.

y valores ideológicos prevalecientes. Una revisión de los enfoques fundamentados de la teoría del concepto de competencia (Weinert, 2001) revela que no hay un solo uso de ese concepto y que tampoco existe una definición ampliamente aceptada o una teoría unificadora. [...]

El concepto de competencia está fuertemente asociado con la capacidad para dominar tales situaciones complejas, y esto supone que la “competencia” trasciende los niveles de conocimientos y habilidades para explicar cómo éstos son aplicados de forma efectiva. Como resultado, el término ha llegado a convertirse en atractivo tanto para educadores como para empleadores porque es fácilmente identificado con capacidades, aptitudes y habilidades (*expertise*) apreciadas.

Las competencias, vistas desde esta óptica, actualmente están siendo adoptadas por los docentes como un nuevo modelo para el diseño del currículo, la formación y el desarrollo profesional. En estas coordenadas emergen términos como “aprendizaje de competencias” y “currículo basado en competencias”; pero, desafortunadamente, el concepto de competencia es empleado en muchas formas diferentes y parece que su significado actual está basado en el sentido común y el uso del lenguaje ordinario antes que en una definición acordada o consensuada. Esto produce confusión, de allí la necesidad de “hacer un alto en el camino para revisar la ruta de viaje” (. 71).

Ronald Barnett (2001):
Dos concepciones rivales de la competencia

... La competencia, por lo tanto, no es problemática en sí misma como objetivo educativo, ni siquiera en educación superior. Se torna problemática cuando una o bien las dos condiciones siguientes se cumplen: en primer lugar, cuando la competencia se convierte en un objetivo principal y se dejan de lado otros objetivos importantes o, en segundo lugar, cuando la competencia se piensa en un modo demasiado estrecho.

El de competencia es un concepto discutido. Hemos postulado que existen dos versiones de la idea que rivalizan en el ámbito académico: una es la forma interna o *académica* de la competencia, construida en torno a la idea de dominio de la disciplina por parte del estudiante, y la otra –muy difundida hoy– es la concepción *operacional* de la competencia que reproduce esencialmente el interés de la sociedad en el desempeño, sobre todo en desempeños que mejoran los resultados económicos de la empresa Reino Unido. ... (p. 224) Las dos defunciones de competencia son Weltanschauungs⁷, conjunto de creencias y valores que marcan proyectos distintos por parte de sus adherentes”. Los proyectos operacional y académico “son ideológicos en el sentido estricto del término. Las dos definiciones de competencias reflejan intereses sociales estructurados (de modo preliminar uno es externo y el otro interno al ámbito académico); ambos constituyen intentos de definición de una actividad social (la Educación Superior); son proyectos normativos pensados para lograr fidelidad por parte de sus seguidores y, al tiempo que consideran que su definición es válida, contienen un importante elemento de distorsión. Ambos campos nos quieren explicar una parte del mundo (la Educación Superior) de una manera que restringen las posibilidades existentes y que reflejan un conjunto de intereses sociales. Estos elementos de lo descriptivo sumados a lo normativos, los intereses sociales y la distorsión, constituyen las piedras fundamentales de una ideología (Eagleton, 1991)” p. 239)⁸

7 Cosmovisión o “visión del mundo” o en la forma original alemana Weltanschauung

8 Ronald Barnett es profesor emérito de la Educación Superior en el Instituto de Educación, Universidad de Londres. Una autoridad reconocida en el entendimiento conceptual y teórico de la universidad y la educación superior. Ha publicado entre otros libros *The idea of Higher Education* e *Improving Higher Education Total Quality Care*.

El profesor Barnett, en el libro citado, presenta una concepción alternativa de la experiencia total del mundo de los seres humanos, el cual profundizaremos en próximos talleres.

Grupo Evaluándo_nos

Desde la mirada del Grupo de Investigación Evaluándo_nos, Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación, que en sus trabajos con docentes de colegios distritales ha venido abriendo espacios académicos con el fin de identificar y caracterizar los sustentos conceptuales de orden político, administrativo y pedagógico de los estándares que se utilizan en los colegios, con el fin de diseñar y proponer nuevas visiones teóricas y prácticas en la formulación y puesta en marcha de los mismos en el marco de la reforma a la educación y la implementación del enfoque por competencias (2006; 2011; 2012;); destaca diferentes trabajos de investigadores y académicos que sostienen que el objeto de esta política educativa de las competencias asociada al currículo y la evaluación tiene el propósito de imponer un modelo educativo orientado a la formación del Capital Humano (Pinilla, 2011) y para el Desarrollo Humano (Gutiérrez, 2009; Álvarez Pardo, 2010), como enfoques neoliberales desde una racionalidad política y económica que responde a las demandas sociales y del mercado representado en la formación de las competencias laborales mínimas y de las competencias para emprendimiento empresarial de los individuos.

Finalmente, otra visión, desde esta perspectiva la sustenta Moreno (2008), quien, además de analizar el controvertido concepto de competencias, presenta alternativas para enseñar y evaluar un currículo basado en competencias más allá de la racionalidad instrumental que restringe y empobrece la educación. En la misma dirección, se expone el análisis de Barnett (2001) en la educación superior, donde plantea las competencias operacionales y académicas como un enfoque restrictivo de las mismas y formula las competencias para el mundo de la vida como una propuesta alternativa.

Actividad N.º 2

Después de realizadas las lecturas, comente sobre lo siguiente:

1. Identifique los aspectos comunes y las diferencias en los conceptos presentados.

.....

ASPECTOS COMUNES

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

DIFERENCIAS

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. De las ideas leídas sobre competencias, a su juicio, ¿cuáles requerirían de una mayor reflexión en posteriores talleres?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Reflexiones iniciales alrededor del concepto de competencia, según se haya trabajado, o no, en su colegio.

1. Si se ha abordado, ¿cuál ha sido la experiencia en la conceptualización e implementación de las competencias en:
 - a. la institución?
 - b. el área, ciclo o nivel?
 - c. el nivel individual?

2. Si no se han abordado, ¿qué concepto le merecen las competencias en educación?

3. ¿Qué posibilidades o limitaciones ha generado la implementación de la política de competencias, en relación con el diseño de currículo y evaluación?

4. Con el interés de generar núcleos de interés para posteriores talleres, señale (entre una y dos opciones con una X) en cuál de los siguientes ámbitos se requiere de estudio y profundización en relación al tema de las competencias:
 - 4.1. Sentidos y significados
 - 4.2. Administrativo y de Gestión
 - 4.3. Normativo
 - 4.4. Curricular y Evaluativo
 - 4.5. Visiones alternativas

Referencias

- Álvarez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bustamante, G. (2007). *Estándares y competencias. Educación y Cultura*, 76.
- Cabra Torres, F. y Gaitán, C. (2013). La formación basada en competencias. ¿Nuevas orientaciones o nuevos fines de la universidad? En: C. Gaitán y J. Martínez (Ed). *Universidad y sociedad: aproximaciones críticas, tensiones y desafíos*. Bogotá: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.
- Cárdenas, F. A. (2003). Aspectos teóricos y prácticos en el desarrollo de competencias. *Magisterio Internacional*, 1.
- Estrada Álvarez, J. (2005). Política educativa y neoliberalismo. A propósito de las tendencias de política educativa durante el gobierno de Uribe Vélez. En *Serie Documentos para una Evaluación Crítica*, 1. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gimeno Sacristán, J. et ál. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata
- Grupo Evaluando_Nos (2013-2014). Proyecto *La relación de las competencias con el currículo y los estándares en la Educación Básica y Media: de la perspectiva operacional a la crítica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación.

- Jurado, F. (2003). El doble sentido de las competencias. *Magisterio Internacional*, 1.
- Maldonado, M. A. (2006). *Genealogía de las competencias. Didáctica del trabajo*. Bogotá: ECOE.
- Morales, G. (2003). *Competencias y estándares*. Cali, Colombia: Editorial 2000.
- Moreno, T. (2008). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, 31 (124), México: UNAM.
- Suárez, P. (2004). *Una didáctica pertinente a estándares y competencias*.

Las competencias en educación: aproximación conceptual

Taller N.º 2

Propósitos

1. Presentar el análisis del taller 1 acerca de los significados dados a la categoría competencias en Educación Básica y Media proporcionados por los profesores de las dos instituciones educativas.
2. Presentar los planteamientos sobre la categoría de competencias formulados por los organismos gubernamentales estatales y distritales, así como la propuesta en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada institución.

Contenidos

1. Análisis de resultados taller 1: Las competencias en educación: aproximación conceptual.
2. Planteamientos sobre competencias formulados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI).
3. Ejercicio propositivo y conclusiones.

Desarrollo de la actividad

1. Análisis de resultados taller 1: Las competencias en educación: aproximación conceptual.
2. Desarrollo actividad 2: planteamientos de las instituciones gubernamentales e institucionales sobre las competencias.

Actividad N.º 1

Presentar los aportes de los dos colegios en relación a la aproximación conceptual de las competencias realizado en el taller 1, específicamente las actividades 1 (reflexiones iniciales del concepto competencia) y 3 (De las lecturas propuestas en el taller 1 identifique los aspectos comunes y las diferencias en los conceptos presentados)

Pregunta de reflexión

En los conceptos expuestos por los profesores de los dos colegios ¿qué dificultades o posibilidades se observan para el desarrollo de las competencias y que propuestas pedagógicas se sugieren?

Actividad N.º 2

De las lecturas “La formación por competencias” (Icfes, 2013) y “Fundamentos conceptuales” (MEN, 2014) resalte y sintetice los planteamientos con los que se sienta identificado y aquellos que considera problemáticos o favorables para la puesta en marcha de las competencias en su institución.

La formación de competencias⁹

Actualmente, el MEN concibe el objetivo de la educación como el desarrollo de determinadas competencias y, en consecuencia, a estas como el objeto de la evaluación. A continuación se expondrá brevemente la noción de competencias y su integración en los documentos de orientación de la educación elaborados por el MEN.

9 Tomado de: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2013). Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen Saber 11°.

La noción de competencias

El término “competencias” en el contexto académico y, en particular, en lo que se refiere a las teorías de la educación, se utiliza con diferentes significados¹⁰. Para especificar cómo ha de comprenderse “competencia” en el presente documento se propone la siguiente definición: “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas, comunicativas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores” (Vasco 2003).

Ahora bien, concebir el propósito de la educación como el desarrollo de competencias contrasta entonces con la idea según la cual este consiste en transmitir conocimientos declarativos. Bajo la primera concepción, se afirma que educar es desarrollar un “saber hacer en contexto” antes que transmitir conocimientos del tipo “saber que...”. La decisión de privilegiar la formación en competencias sobre la transmisión de conocimientos declarativos se apoya en el siguiente argumento: un ciudadano que ha desarrollado una serie de competencias está en capacidad de utilizar los conocimientos declarativos que posee y de adquirir nuevos conocimientos o competencias para enfrentar adecuadamente los diferentes problemas o situaciones que se le presenten. Por el contrario, un ciudadano que adquirió múltiples conocimientos declarativos pero no desarrolló cabalmente competencias, solo puede hacer un uso muy limitado de esos conocimientos y enfrenta serias dificultades para adquirir nuevos conocimientos y desarrollar otras competencias. Este último ciudadano no está convenientemente preparado para afrontar algunas situaciones propias de contextos académicos, laborales, cívicos, etc.

Es muy importante tener presente que –como se observa en la definición propuesta– “competencias” y “conocimientos” no son categorías excluyentes. El conocimiento de determinados conceptos, técnicas e información es *necesario* para contar con cierta competencia, y sin algunos conocimientos sobre el contexto (real o hipotético) que se enfrenta no es posible ejercitarla. Luego, en la medida en que las competencias involucran siempre

10 Véanse Acosta & Vasco (2013); Rychen & Salganik (2001); Rychen & Salganik (2003).

conocimientos, al evaluar una competencia *también* se evalúa la posesión de ciertos conocimientos. Cabe anotar que, en la formulación de las preguntas diseñadas por el ICFES, los conocimientos sobre los contextos que enmarcan las preguntas y que resultan necesarios para su adecuada interpretación se proveen. Sin embargo, es claro que siempre habrá, inevitablemente, un mínimo de cultura general y de conocimientos que se adquieren por fuera de las instituciones educativas que resultan necesarios para la correcta interpretación de las preguntas.

Las competencias genéricas

Dentro de las diferentes competencias que pueden desarrollarse a lo largo del proceso educativo hay una categoría que merece especial atención: la de las competencias *genéricas*, entendidas como aquellas que resultan indispensables para el desempeño social, laboral y cívico de todo ciudadano, independientemente de su oficio o profesión. Contrastan con las competencias (*no-genéricas*) propias de oficios o actividades laborales particulares, que resultan de un entrenamiento especializado. Por esa razón, las competencias genéricas han sido catalogadas como “competencias para la vida”.

Es importante insistir en que *competencias genéricas* no se refiere simplemente a competencias “desde el punto de vista del funcionamiento básico de la sociedad y la supervivencia inmediata de los individuos”. Se refiere a “competencias desde la perspectiva de una vida exitosa y una sociedad que funcione adecuadamente, teniendo en cuenta los beneficios sociales que puede brindar un individuo adecuadamente educado para una economía productiva, la democracia, la cohesión social y la paz. A nivel individual, los beneficios que pueden traer las competencias llevan a una participación exitosa en el mercado laboral, en procesos políticos, y en contextos sociales; y a relaciones interpersonales armónicas y una satisfacción general con la vida propia”. (Rychen & Salganik 2003, p. 5; traducido del inglés).

Se han propuesto en la literatura especializada múltiples definiciones de *competencia genérica*, diferentes conjuntos de competencias que serían las genéricas, y diversas caracterizaciones de estos elementos¹¹. Sin embargo,

11 Véase Rychen & Salganik (2001).

parece haber consenso sobre la importancia central que tienen las competencias en lectura, escritura, matemáticas y ciudadanía, por lo menos en lo que concierne a sociedades como la colombiana. En efecto, todo ciudadano de nuestro país, cualquiera sea su oficio o profesión, se verá enfrentado a la necesidad o deseo de leer, de escribir, de calcular y de interactuar socialmente. Todos los colombianos deberían estar en capacidad, por ejemplo, de leer (y comprender) periódicos, manuales y reglamentos; de escribir (correctamente) cartas y llenar formularios; de calcular el valor de una cuenta y realizar un presupuesto; y de respetar, hacer valer y ejercer los derechos y deberes cívicos. De hecho, entre más se hayan desarrollado esas competencias en todos los ciudadanos tanto mejor¹².

Por todo lo anterior, *el desarrollo de competencias genéricas es —o debe ser— el objetivo primordial de la Educación Básica y Media, y un componente esencial de la educación superior*. En efecto, la educación básica debe tener como objetivo el desarrollo de competencias genéricas, y gracias a ellas debe sentar las bases para el desarrollo de algunas competencias no-genéricas en la educación media. A la vez, el perfeccionamiento de las competencias genéricas en la educación media debe sentar unas bases sólidas para el desarrollo de competencias no-genéricas en la educación superior. Y en la medida en que las competencias genéricas son esenciales para un adecuado desempeño en ámbitos laborales, sociales, cívicos, académicos, etc., es imperativo que la educación superior contribuya significativamente a la consolidación de la formación en ese tipo de competencias.

En lo que se refiere en particular a la formación en competencias genéricas dentro de los diferentes ciclos educativos, cabe resaltar que, dada la naturaleza de esas competencias, esta formación tiene —o debe tener— las características de ser:

» Longitudinal

Las competencias genéricas deben desarrollarse a lo largo de la totalidad del proceso educativo; todos los ciclos deben contribuir significativamente a ello. Es más: las competencias genéricas deben verse como aquello que brinda un elemento articulador de los diferentes niveles de

12 Véase Rychen & Salganik (2003).

formación y deben servir como referente común de lo que se debe aprender a lo largo de la trayectoria en el sistema educativo.

» Transversal

Todas las áreas curriculares deben contribuir al desarrollo de competencias genéricas. Es claro que todas las clases, ejercicios, etc. que se desarrollan en las instituciones educativas involucran, en mayor o menor medida según sea el caso, competencias genéricas; por ejemplo, competencias relacionadas con la lectura. En esa medida, todas las áreas curriculares pueden –y deben– contribuir al perfeccionamiento de competencias genéricas.

Es importante señalar que contar con una competencia genérica “más que poseer un conocimiento, es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones” (Torrado 2000), y que supone poseer la *sensibilidad* para identificar situaciones en donde pueda aplicarse de manera pertinente y adecuada (Acosta & Vasco 2013). Luego, si bien la formación en competencias genéricas tiene lugar en gran medida en el interior de las instituciones educativas¹³, estas competencias deben desarrollarse de tal manera que puedan aplicarse adecuada y oportunamente en otro tipo de contextos, durante el ciclo educativo y una vez este haya finalizado.

En síntesis, las competencias genéricas son fundamentales para un desempeño adecuado de todo estudiante y ciudadano; no existe un punto en la formación académica (ni posteriormente) en el cual no resulte posible y conveniente seguirlas desarrollando, y en esa medida han de constituir el eje central de la educación a lo largo de todos los ciclos que la conforman.

La orientación de la educación nacional hacia el desarrollo de competencias

En 1998 el MEN publicó la “Serie Lineamientos Curriculares” para la educación preescolar, básica y media¹⁴. Estos se presentaron como “puntos de

13 El desarrollo de algunas competencias, y en particular de las competencias ciudadanas, trasciende el contexto académico involucrando a otras instituciones o a la sociedad en general.

14 De ahora en adelante nos referiremos a ese documento como los “Lineamientos”.

apoyo y de orientación general frente al postulado de la Ley [115 de 1994] que nos invita a entender el currículo como ‘...un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local...’ (Artículo 76)”. En esos Lineamientos ya puede identificarse una concepción de la educación nacional como orientada hacia el desarrollo de competencias. Se afirma que “[lo] básico [en la educación] está constituido más por competencias, habilidades, actitudes y valores que por los contenidos aprendidos en la forma tradicional” (MEN 1998).

Con la subsiguiente elaboración, entre 2003 y 2006, de los Estándares –guía oficial de la educación básica y media en el país– la orientación de la educación hacia el desarrollo de competencias se estableció explícitamente como política nacional. En efecto, de acuerdo con los Estándares “[lo] que en últimas se busca con el proceso educativo es el desarrollo de un conjunto de competencias cuya complejidad y especialización crecen en la medida en que se alcanzan mayores niveles de educación. La noción de competencia, históricamente referida al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el mundo de la educación en donde es entendida como saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (MEN 2006).

Ahora bien, tanto los Lineamientos como los Estándares hacen énfasis en que lo fundamental durante el proceso educativo es el desarrollo de aquellas competencias que hemos denominado “genéricas”. De hecho, hasta noveno grado –final de la educación básica– la formación se orienta mayoritariamente hacia aquello que es genérico. Y la educación media, a pesar de que incluye un componente importante de elementos no-genéricos, mantiene esa orientación.

En 2009, con la publicación de la “Propuesta de Lineamientos para la Formación por Competencias en Educación Superior” por parte del MEN, el precepto de desarrollar las competencias genéricas en los estudiantes se extendió explícitamente hasta ese nivel educativo. Quedó establecido que todas las instituciones de educación superior deben contribuir al desarrollo de las competencias genéricas y no solamente al de competencias específicas a cada tipo de programa.

En síntesis, los lineamientos curriculares, los Estándares y los lineamientos para la educación superior orientan la educación hacia el desarrollo de competencias y, en particular, de competencias genéricas. En esa medida, esas competencias constituyen un eje que articula los diferentes niveles de la educación.

Fundamentos conceptuales¹⁵

Para tener una mejor comprensión de lo que significa un diseño curricular por ciclos y por competencias (sean estas laborales o disciplinares), se requiere una conceptualización sobre los términos claves: Competencia, Niveles de formación de pregrado, Ciclo y Propedéutico.

Competencias

Al observar el contexto empresarial y formativo se concluye que existe una proliferación y en algunos casos sobre-utilización del concepto de competencia, incluyéndolo en muchos de los procesos tanto de gestión en las organizaciones, como de formación en las instituciones de educación de diferentes niveles, sin ser esta inclusión exhaustiva ni mucho menos apropiada. No obstante, respecto al modo en que se vienen aplicando las competencias, se identifican una serie de problemas que impiden extraer de ellas todo su potencial; estos problemas son de carácter tanto teórico-conceptual, como práctico y metodológico.

En especial en la última década, todos los países han enfrentado de distinta manera un acercamiento entre el mundo productivo y el mundo educativo. Unos centrándose más en las competencias generales, como las propuestas generadas en el Espacio Europeo de la Educación y otros en competencias más directamente relacionadas con las ocupaciones mismas, como los liderados por el Reino Unido y Australia.

15 Tomado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-299611.html>.

Cualquiera sea el camino a seguir, se identifican en los propósitos que coinciden en acercar esos dos mundos, con el fin de responder a:

- » Atender la necesidad de ser países más competitivos que respondan a los retos de un mundo globalizado, haciendo más eficiente y eficaz la formación profesional.
- » Disminuir la brecha existente entre la formación profesional y el mundo laboral.
- » Contribuir a la articulación entre las diversas instituciones de educación superior de las regiones y favorecer la movilidad de los jóvenes.
- » Asumir el reto de formar jóvenes que estén preparados para continuar su proceso formativo de una manera permanente, y así puedan adaptarse a las diversas profesiones y ocupaciones que tendrán a lo largo de la vida.

Referencias conceptuales sobre el término competencia

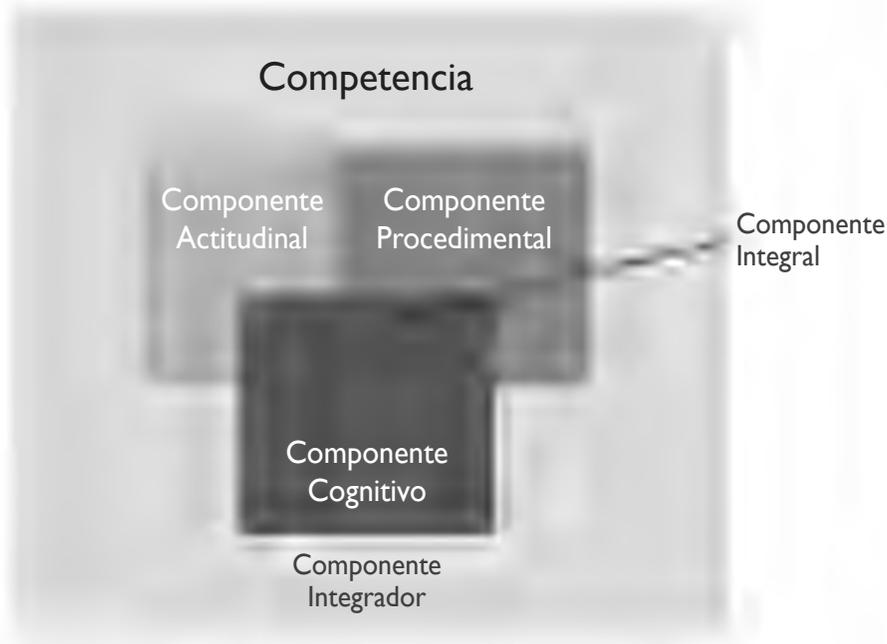
No obstante la proliferación mencionada, se toman en cuenta una serie de definiciones que en el contexto nacional resultan de interés:

- » Definición del Proyecto Tuning Europa: “Combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades”.
- » Definición del Modelo Australiano de Formación Técnica: “Conjunto de características necesarias para el desempeño en contextos específicos. Es una compleja combinación de condiciones (conocimiento, actitudes, valores, habilidades) y tareas a desempeñar en determinadas situaciones [...] en la medida que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente”.
- » Definición de la Organización Internacional del Trabajo-OIT: “Capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una determinada

función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño real y demostrando en determinado contexto de trabajo y que no resulta solo de la instrucción, sino de la experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional”.

- » Definición de la Fundación Chile: “Las actitudes, conocimientos, y destrezas necesarias para cumplir exitosamente las actividades que componen una función laboral, según estándares definidos por el sector productivo”.
- » Definición de la Unesco: “La adaptación de la persona a la situación y su contexto constituye, por esencia, el desarrollo de una competencia”.
- » Definición de Carlos Vasco: “Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos nuevos y retadores”.
- » Consejo Federal de Cultura y Educación Argentina: “Conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional”.

Más allá de las conceptualizaciones, es claro que la competencia debe ser entendida como un elemento que integra aspectos que tienen que ver con conocimientos, habilidades y valores, es decir comprende aspectos de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal interrelacionados en la búsqueda de desempeños eficientes en entornos de trabajo asociados a un campo laboral concreto; desde esta perspectiva, la competencia es integral e integradora.



Concepto de competencia—articulación de componentes

Por otro lado, la competencia tiene una vigencia en el tiempo, es dinámica en función de los cambios tecnológicos y científicos que la fundamentan y de las situaciones que la promueven o la potencian, es por ello que una articulación directa con el mundo del trabajo es clave para la identificación y validación de competencias laborales. También se apunta que la competencia debe poder evidenciarse mediante comportamientos observables, suficiencia en conocimientos o desempeño adecuado.

Tipos de competencia

Todas las formas de clasificación de las competencias comprenden al menos dos grandes grupos: las competencias básicas y las competencias específicas y uno adicional que generalmente recibe el nombre de competencias transversales pues están presentes en casi todas las profesiones y ocupaciones. En la figura se observa un esquema clasificatorio reconocido en el ámbito nacional:



COMPETENCIAS BÁSICAS: En el contexto internacional reciben distintos nombres tales como: *core skills*, *key competences*, *basic skills*, entre otros. Permiten el ingreso al trabajo o a la educación superior, por ello deben ser identificadas desde ambos sectores. Para los que ingresan al mundo del trabajo, se consideran como requisitos mínimos necesarios no solo para el desempeño de una ocupación u oficio, sino, y prioritariamente, para desenvolverse adecuadamente en los espacios sociales y ciudadanos en donde se desenvuelve la vida misma. En lo que se refiere a la educación, determinan tanto el perfil de ingreso a la educación superior, como los fundamentos de competencias más complejas que se desarrollarán a lo largo de la formación profesional, en especial los procesos de formación que deben ser introducidos en los programas de los ciclos propedéuticos.

COMPETENCIAS GENÉRICAS O TRANSVERSALES: Son competencias requeridas en un amplio campo de profesiones y ocupaciones y aportan las herramientas requeridas por un trabajador profesional para analizar los problemas, evaluar las estrategias a utilizar y aportar soluciones pertinentes en situaciones nuevas. Están presentes por lo general en la mayoría de las labores que se le presentan a un sujeto en los distintos campos profesionales.

Una de las primeras tareas desarrolladas por el proyecto Tuning-América Latina ha consistido en definir las competencias genéricas para América Latina. Tras un proceso de elaboración muy participativo, que puede consultarse en la publicación *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final-Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007* (pp. 43 a 45), se llegó al siguiente “Listado de competencias genéricas acordadas para América Latina”:

- » Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- » Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- » Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- » Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
- » Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
- » Capacidad de comunicación oral y escrita.
- » Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
- » Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- » Capacidad de investigación.
- » Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
- » Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
- » Capacidad crítica y autocrítica.
- » Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
- » Capacidad creativa.
- » Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- » Capacidad para tomar decisiones.
- » Capacidad de trabajo en equipo.
- » Habilidades interpersonales.
- » Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
- » Compromiso con la preservación del medio ambiente.
- » Compromiso con su medio socio-cultural.
- » Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- » Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
- » Habilidad para trabajar en forma autónoma.
- » Capacidad para formular y gestionar proyectos.
- » Compromiso ético.
- » Compromiso con la calidad.

Para su mayor comprensión, se ha planteado agruparlas en los siguientes grupos:

INSTRUMENTALES O PROCEDIMENTALES: Reciben su nombre porque brindan las herramientas claves tanto para el aprendizaje como para el desempeño en el mundo del trabajo. Comprenden una serie de habilidades como las cognoscitivas –que permiten comprender y procesar ideas y pensamientos; las metodológicas –que dan las herramientas para organizar eficientemente el tiempo, el aprendizaje mismo y tomar decisiones o solucionar problemas; y las tecnológicas –relacionadas con el uso de equipos, incluyendo las TIC y gerenciar la información. Comprende capacidades como: de análisis y síntesis, de organizar y planificar, de hacer uso adecuado de los conocimientos de la profesión, de comunicación oral y escrita, de uso adecuado de una segunda lengua, de manejo de las TIC, de gestión de la información, de resolución de problemas, de toma de decisiones y de crear situaciones seguras en los diversos contextos.

INTERPERSONALES: Son las que permiten mantener una buena relación social y un adecuado comportamiento ciudadano. Se relacionan con la capacidad de expresar los sentimientos, de hacer planteamientos críticos y de autocrítica, de participar en la vida política y de asumir los deberes y derechos ciudadanos en condiciones éticas. Desarrollan en la persona la capacidad de trabajar en equipo, interactuar social y políticamente y cooperar con el desarrollo de su entorno. Comprende capacidades como: crítica y autocrítica, de manejo de conflictos, de trabajo en equipos uni- y multidisciplinares, de aceptación y respeto de la diversidad y la multiculturalidad, de conocimiento y respeto por las costumbres de otras regiones del país y de otros países y de compromiso social y ético.

SISTÉMICAS: Están relacionadas con la visión de conjunto y la capacidad de gestionar integralmente los procesos organizacionales. Se logran mediante una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos que permiten identificar las partes de un todo y las relaciones entre las partes que generan la estructura de totalidad. Generalmente requieren que previamente se hayan desarrollado los dos tipos de competencias anteriormente descritos (procedimentales e interpersonales). Algunas de

las capacidades comprendidas en este apartado son: uso adecuado de los conocimientos en diversos contextos de la vida profesional, habilidades para investigación tanto de la disciplina como de los sectores productivos, capacidad para seguir aprendiendo y desaprender lo que empieza a ser obsoleto, creatividad, liderazgo, habilidad para trabajar en forma autónoma, iniciativa y espíritu emprendedor, atención permanente a la calidad, y motivación de logro.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: Son las requeridas para el desempeño de una ocupación en concreto, están relacionadas más con funciones o puestos de trabajo. Aportan al estudiante o al trabajador los conocimientos, actitudes, habilidades y valores propios de cada profesión y actividad laboral.

La tradición sobre diseños curriculares ha estado marcada por una discusión sobre qué ha de predominar en la formación de un profesional, la teoría o la práctica; y el predominio de una sobre la otra caracterizó los programas de corte disciplinar-teórico o los de corte técnico-práctico. La formación basada en competencias surge como una alternativa que busca superar esa dicotomía. De esta manera, la formación basada en competencias pretende ser un enfoque integral que busca vincular el sector educativo con el productivo y elevar el potencial del capital humano, de cara a las transformaciones y permanentes cambios que caracterizan la sociedad del conocimiento y el siglo XXI. Con ello, este concepto de competencia tiene repercusión directa en la forma como se imparten los contenidos de las asignaturas –cuando el currículo pretende desarrollar competencias disciplinares–, o los módulos que permiten el desarrollo de competencias o capacidades relacionadas con funciones propias del sector productivo. Los contenidos ya no se definen por la cantidad de información a ser transmitida o acumulada, sino por su pertinencia para el desarrollo de la competencia.

En un diseño curricular basado en competencias es importante clarificar si éste se construye para el desarrollo de competencias disciplinares o laborales, pues en cada caso se parte de lógicas diferentes. Los primeros se construyen desde la lógica de las distintas disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y los segundos desde la lógica productiva. Están orientados a los valores propios de la disciplina o de la supervivencia

económica según el caso, y se rigen o por las normas del campo intelectual o por las normas organizacionales. La definición de un currículo con base en competencias disciplinares implica expresar las finalidades de las disciplinas como algo más que una serie de conocimientos que pueden adquirirse de manera memorística, como se ha hecho tradicionalmente. Las competencias disciplinares se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones diversas a lo largo de la vida. El diseño curricular basado en competencias laborales pretende superar las disciplinas tradicionales mediante un planteamiento transdisciplinar. De esta forma, la enseñanza se organiza a través de núcleos de interés/talleres/funciones en los que convergen las diferentes disciplinas de una manera natural, de modo tal que los estudiantes puedan adquirir no sólo el saber y el saber hacer correspondientes sino los modos y procesos variados de apropiación del conocimiento.

El punto en común entre ambas lógicas de construcción de propuestas curriculares son las competencias conocidas como transversales o genéricas, descritas anteriormente.

.....

.....

Pregunta de reflexión

.....

A partir de las lecturas presentadas sintetice en un párrafo la manera como usted ahora comprende esta problemática.

Referencias

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. 2013. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen Saber 11°.

Ministerio de Educación Nacional; Fundamentos conceptuales. Recuperado el 28 de marzo de 2014, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-299611.html>.

Entrevista semiestructurada aplicada a siete expertos

Departamento de Posgrados Maestría en Educación

Para la indagación teórico-práctica del Proyecto *La relación de las competencias con el currículo y los estándares en la Educación Básica y Media: de la perspectiva operacional a la crítica* de 2014, el equipo investigador elaboró una entrevista en profundidad semiestructurada para expertos nacionales e internacionales, que tiene como propósito: Identificar y caracterizar los presupuestos epistemológicos y pedagógicos en que se apoyan las competencias y analizar las relaciones que se establecen con el currículo y los estándares en dos instituciones de Educación Básica y Media, con el fin de generar nuevas miradas desde perspectivas formativas y críticas.

Entrevista semiestructurada a expertos nacionales e internacionales

La presente entrevista tiene los siguientes propósitos:

1. Identificar y caracterizar los referentes ideológicos, políticos, epistemológicos y pedagógicos que sustentan la formación por competencias en Educación Básica y Media.
2. Identificar y caracterizar las consecuencias que las políticas educativas de la formación por competencias conllevan para el desarrollo del currículo y la evaluación.

Fecha: Día _____ Mes _____ Año _____

Nombre: _____

Marque con una x la(s) respuesta(s) según corresponda.

Estudios realizados

Normalista _____ Licenciatura _____ Profesional _____
Especialización _____ Maestría _____ Doctorado _____

Tiempo de experiencia como docente

Privado: Años _____ Meses _____

Público: Años _____ Meses _____

Las competencias en educación

Políticas educativas de las competencias: Identificar y caracterizar

1. En el contexto de la globalización, ¿qué factores (ideológicos, políticos, educativos) estarían motivando a los sistemas educativos a formular el discurso de las competencias?

2. En el marco de la política económica neoliberal, ¿qué intencionalidades tendría el discurso de las competencias en los sistemas educativos?
3. ¿Desde qué enfoque¹⁶ de calidad se está sustentando el discurso de las competencias en educación? ¿Por qué?

Dimensión epistemológica

1. ¿Qué presupuestos epistemológicos, considera usted, predomina(n) en el discurso por competencias en la educación (técnico-instrumental, hermenéutico, positivista, crítico, entre otros)?
2. ¿Qué tipos de conocimientos se promueven en la formación de competencias (para el “capital humano”¹⁷, para el “mundo de la vida”¹⁸, entre otros)?

16 *Grupo Evaluando_nos*: Antes que un proyecto instrumental para la fabricación de mercancías, una educación de calidad es aquella que concuerda con un proyecto cultural transformador con pertinencia social que abarca los factores constitutivos del ser humano y los requerimientos para una sociedad equitativa, inclusiva y justa (2014).

17 *Capital humano*: Se puede entender a partir de los estudios del economista estadounidense Schultz, como la cualificación de la fuerza de trabajo, que hace que un trabajador sea más productivo para el capitalista que lo emplea. Fuerza de trabajo entendida como capital humano que no implica la interacción trabajador-capitalista sino hace referencia a una relación de capitalistas, esto es, unos que venden su capital humano y los otros vendiendo capital material (Schultz, 1961; Vega, 2010). Por otra parte Bourdieu, propone que el *capital humano* comprende competencias, habilidades y cualificaciones, que sumados en lo colectivo, consolidan el *capital cultural* con sus herencias intelectuales, materiales y simbólicas.

18 *Mundo de la vida*: En la perspectiva de Barnett (2001), *mundo de la vida* está tomado de J. Habermas (1978) y capta la cuestión de que lo que está en juego es una educación para el mundo de la vida. El mundo de la vida es más amplio que el de la competencia corporativa o el de la competencia académica, y las objeciones provendrán de los dos campos. Desde su enfoque epistemológico, *mundo de la vida* tiene un doble objetivo, por una parte, propone un conocimiento reflexivo y, por otra, establece la posibilidad de cuestionar el propio conocimiento. Lo anterior se fundamenta en la tesis de que todas las formas de conocimiento son parciales y, en consecuencia, mantienen una aptitud reflexiva y crítica con relación al conocimiento generado desde la ciencia.

Dimensión pedagógica

1. ¿Cómo incide la formación por competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las prácticas pedagógicas?
2. ¿Qué influencia(s) ha(n) tenido en la formación de los sujetos el discurso de las competencias?

En el currículo

1. ¿Tienen o no efecto las pruebas externas –Programa Internacional para la Evaluación de Estudiante (PISA), Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS¹⁹), Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS²⁰), Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)– en el diseño curricular de las instituciones educativas en su país? ¿Por qué?
2. ¿Las pruebas estandarizadas a nivel internacional y nacional estarían o no incidiendo en las prácticas evaluativas en el aula? ¿Por qué?
3. ¿En su contexto educativo se trabaja por competencias? ¿Cuál ha sido su experiencia?

Bogotá, abril 25 de 2014

19 El original en inglés: *Progress in International Reading Literacy Study*.

20 El original en inglés: *Trends in International Mathematics and Science Study*.

Autores

Libia Stella Niño Zafra

Investigadora emérita de Colciencias, 2016. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia, España. Magíster en Psicología Educativa por la Universidad de Wisconsin, Estados Unidos. Coordinadora del Grupo de Investigación Evaluando_nos desde el 2002 hasta el primer semestre del 2013, y docente de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha realizado estudios de investigación en políticas educativas, evaluación educativa, evaluación de docentes, formación de docentes, las relaciones entre currículo, evaluación y formación, entre otros; todos ellos desde las perspectivas críticas y alternativas del conocimiento.

José Emilio Díaz Ballén

Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, con adelantos en los estudios del Doctorado Interinstitucional en Educación, énfasis en Políticas Públicas y Profesión Docente. Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Grupo de Investigación Evaluando_nos desde el 2006 como coinvestigador, y desde el segundo semestre del 2013 como coordinador.

Antonio Gamma Bermúdez

Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, con conocimientos y experiencia en docencia universitaria, investigación educativa y pedagógica en el campo de las políticas, evaluación y gestión educativa e infancia; diseño curricular de programas, ambientes y comunidades de educación virtual -TIC, a distancia y presencial; preparación de jóvenes para la transición a la vida universitaria; aseguramiento de la calidad y acreditación institucional; consultorías, entre otros. Se desempeña como docente de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Santo Tomás, y ha sido miembro del Grupo de Investigación Evaluando_nos desde el 2006.

Alfonso Tamayo Valencia

Magíster en Filosofía con estudios terminados de doctorado en esta misma área en la Universidad Javeriana de Colombia. Editor de la revista *Educación y Cultura* de Fecode. Ha incursionado en investigaciones frente a la fundamentación crítica y alternativa de la epistemología y metodología de la investigación educativa, así como en la línea de la evaluación educativa y las innovaciones pedagógicas frente a las competencias, los estándares, el desempeño y el desarrollo profesional docente, entre otros. Se desempeña como docente de las universidades Pedagógica Nacional y Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Índice Temático

A

Acción,	57, 62, 65, 74, 81–82, 90, 92, 100, 103, 114, 121, 126, 128–129, 138, 142, 144, 150–151, 156, 164, 166, 172, 175, 177, 179, 182
Acción eficaz,	90, 92, 182
Acontecimientos educativos,	76
Aprendizaje técnico,	174
Autoevaluación,	67–68, 92, 147

C

Calidad de la educación,	22, 27, 31, 40, 53, 55, 106, 121, 126–127, 132, 161, 205, 234
Capital humano,	12–13, 17, 21, 39, 42, 45–46, 49, 89, 91–92, 95–96, 104–105, 107, 116, 119, 122, 127–130, 139, 143–144, 146, 154, 185, 187, 190–191, 209, 228, 233
Capital intelectual,	143
Colciencias,	163, 166
Competencia como cultura,	32
Competencia laboral,	100, 104, 124
Competencias,	10–17, 21–24, 26–35, 39–65, 67–69, 73–75, 80–81, 87–110, 112–117, 119–134, 136–161, 163, 165–166, 169, 171–179, 181–192, 194, 203–212, 214–221, 224–225, 227–229, 231–234
Competencias académicas,	48
Competencias básicas,	48, 61, 90, 96, 102, 115, 119, 123, 159, 176, 224–225
Competencias ciudadanas,	43, 48–49, 56, 191, 219
Competencias del ser,	48
Competencias específicas,	41, 89–90, 205, 220, 224, 228
Competencias genéricas,	41, 47, 205, 217–218, 225
Competencias laborales,	22, 32, 42, 48, 50, 61, 100, 130, 133, 145, 184, 189, 191, 209, 224, 229
Competencias operacionales,	209
Competencias profesionales,	59, 139–140
Competencias transversales,	41, 58, 205, 224

Competitividad,	13, 22, 27–28, 50, 54, 58, 101–102, 106–107, 116, 118, 128–129, 131–133, 139–140, 143–147, 154–155, 160, 167, 170, 176, 184, 187–188, 190–192
Competitividad económica,	102
Competitividad internacional,	13, 22, 27–28
Concepto de calidad,	101, 127–128, 187
Concepto de competencia,	12, 33, 57, 65, 87–89, 91, 99, 101–103, 110, 117, 124, 143–144, 146, 172, 182–183, 185, 187–188, 204, 207, 211, 221, 224, 228
Concepto de trabajo,	155
Conductismo,	34, 114, 126, 129, 145
Conocimiento(s) práctico(s),	14, 137, 188
Construcción curricular,	65
Constructivismo,	34, 118, 153–154
Contenidos curriculares,	23
Contextos,	18, 23–24, 35–36, 45, 63, 65, 68, 74–75, 82, 94, 98, 100, 103–104, 122, 132, 144–145, 147–148, 165, 168, 177, 186, 205, 216–217, 219, 222–223, 226–228
Control,	8, 13–14, 16–17, 22, 25–27, 29, 31, 38, 40, 53–54, 56, 60–61, 64, 68, 107–108, 116, 119, 121, 130–132, 139, 146, 152, 175, 186–187, 190–193
Control estandarizado,	22
Cuantificación,	25, 53, 68
Currículo,	7–9, 13–14, 16–17, 22–24, 28–30, 41–42, 44–46, 48, 50–51, 53, 55–56, 58–60, 63–65, 67–69, 73–75, 81, 83–84, 87–88, 92–95, 99–102, 104–105, 110–111, 116, 118–119, 132–133, 145, 160–161, 165, 171, 174, 176, 179, 181, 184, 186, 190–194, 203, 207, 209, 220, 228–229, 231, 234
Currículo por competencias,	29, 59, 95

D

Definición y selección de competencias,	57, 107, 182
Democracia,	12, 24, 32, 49, 109, 125, 189, 217
Desarrollo humano,	32, 42, 45–46, 49, 97, 186, 209
Dimensión epistemológica,	134, 136, 143, 187, 233
Dimensión ética,	30, 36
Dimensión pedagógica,	148, 174, 179, 189, 234
Dimensión política,	8, 113, 128, 131, 186
Discurso de las competencias,	5, 8, 14, 17, 19, 24, 38, 41, 44, 47–48, 51–53, 55, 60–61, 87, 110, 113–116, 120, 122, 125, 127–131,

	133, 136, 138, 143, 156, 165, 174-176, 178, 186, 189-191, 205, 232-234
Dispositivo de control,	17, 29, 31, 192
Dispositivo de las competencias,	42

E

Economía de mercado,	24, 144, 187
Educación básica,	38, 46, 56, 60-61, 94, 105, 123, 130, 143-144, 157, 166, 171, 174, 181, 203, 214, 218, 231-232
Educación problematizadora,	157, 190
Educación superior,	22, 46-47, 56-57, 122, 127, 130-131, 143, 146, 160, 181, 191, 206-209, 222, 225
Eficacia,	11, 13-14, 21, 24, 26, 31, 51, 61, 68-69, 97, 102-103, 107-109, 116, 127, 133, 136-137, 147, 152-153, 183, 187, 190
Eficiencia,	16, 21, 24-26, 31, 40, 51, 61, 64, 68-69, 97, 107-109, 116-117, 124, 127, 133, 136, 183, 187
El juego,	79, 131, 134, 161, 164, 167
El taller,	83-84, 87, 98, 203, 215
Empleabilidad,	9-10, 23, 116, 121-122, 128, 140-141, 187
Enfoque de calidad,	125-128
Enfoque metodológico,	83
Enseñanza-aprendizaje,	92, 102, 148, 154, 156, 175, 193, 234
Enseñanza por objetivos operacionales,	34
Epistemología,	18, 59, 82
Epistemología de la complejidad,	18
Escuela,	7, 9-11, 13, 25-26, 37, 40-41, 43, 47-49, 55, 64, 66, 81, 94, 108-111, 117, 119, 122-123, 125, 129-130, 141, 143, 153, 155, 159, 161, 165-166, 175-176, 178, 183, 186, 189-190, 193-194, 204
Estadística,	26, 132
Estado,	13, 16-17, 29, 32, 56, 58, 60, 68, 79-80, 113, 129, 133, 153, 159-160, 163, 165, 177, 192-193, 206
Estado evaluador,	29, 56
Estandarización,	14, 25, 29, 53, 57, 61, 78, 98, 131-132, 137, 145, 176
Evaluación,	8, 10-14, 16-17, 22, 24-25, 27-28, 31-32, 35, 37, 40-42, 44-51, 53-55, 58-64, 67-69, 73-76, 80-81, 83-84, 92-95, 98-101, 107-108, 110-112, 116, 119, 121, 127, 130-133, 144, 147-148, 152-153, 160-161, 166-167, 172-174, 176, 181-182, 185-187, 191-194, 205-206, 209, 214-215

Evaluación modelo,	194
Evaluación por competencias,	17, 45, 53, 92, 131, 185, 191, 194, 206
Examen estandarizado,	194
Exclusión,	38, 63, 133, 141, 191

É

Éxito escolar,	21
----------------	----

F

Finalidad de la educación,	17
Formación,	8–10, 12–13, 17, 23, 26–28, 34–37, 39, 41–51, 54–55, 58–61, 63–69, 77, 89–92, 95–98, 101, 105–108, 115–116, 121–123, 126–127, 129–132, 134, 139–145, 147–148, 150, 155–161, 166, 169, 173–179, 182–184, 188–192, 206–207, 209, 221–222, 225, 228
Formación democrática,	37
Formación por competencias,	34, 51, 54–55, 90, 131–132, 143, 148, 156, 160–161, 174, 190, 215, 232, 234

G

Globalización,	7–8, 21, 27, 32, 40–41, 45, 50, 55–56, 91, 105, 107, 109, 115–116, 119, 122, 129, 152, 171, 183, 186, 204
Globalización en educación,	21
Gobernanza,	27

H

Habilidades técnicas,	102
Heteroevaluación,	92

I

Ideología neoconservadora,	39
Indagación cualitativa,	76–77, 181
Indagación teórico-práctica,	110, 231
Individualismo,	141

Instituciones educativas,	18, 22, 30, 34, 38, 41, 58, 60, 63, 66–68, 73, 81–82, 105, 144, 147, 161, 167, 175, 178–179, 183, 185, 193, 203, 214, 217, 219
Instrucción,	26, 28, 51, 157, 192, 223
Intencionalidades,	17, 38, 59, 73, 75, 120, 122, 124, 129–130, 146, 189, 191
Interaccionismo simbólico,	75
Interés económico,	8, 186
Intereses políticos,	93
Investigación cualitativa,	74–75, 79, 110

J

Juego de lenguaje,	35
Juicio de valor,	80–82

L

Las fábricas de conocimiento,	127
Lenguaje de la administración,	31
Lenguaje de las competencias,	17, 29, 31–32, 35, 53, 181
Lenguaje educativo,	122
Lingüística,	33, 100–101, 111, 113, 117, 138, 144, 154, 183
Lógica empresarial,	8, 186

M

Maestros,	13, 16–18, 29–30, 33, 54–55, 62, 82–83, 87–94, 96–97, 99–100, 102–103, 107–110, 126, 130, 148, 151, 156–157, 162, 165–166, 168, 175, 181, 183–184
Medición,	21–22, 24–25, 27–28, 38–39, 53–55, 57, 60–61, 63, 127, 131–132, 139, 155, 175, 178, 191, 194
Mercado global,	17
Metodología,	18, 59, 76, 82–83, 87, 144
Modelo hegemónico neoliberal,	38
Modelo pedagógico,	54, 104, 138, 185, 194
Modelos educativos,	28, 42

Movimiento Pedagógico en Colombia,	34
Mundialización de la evaluación,	27
Mundo de la vida,	35, 95, 136, 181, 190, 209, 233
Mundo empresarial,	24, 28, 91, 117, 122, 140, 166, 169

N

Neologismos en la educación,	132
Normatividad,	43–44, 54, 206
Nuevo estatuto de profesionalización,	45

O

Organismos internacionales,	25, 27, 33, 39, 46, 53, 119, 122, 160, 186, 193
Organización para el Desarrollo Social y Cultural,	24

P

Paradigma educativo,	23, 169
Paradigma técnico-instrumental,	178
Pedagogía crítica,	17–18, 29, 35, 37–38, 75, 179, 209
Pensamiento crítico,	37–38, 178, 190
Pensamiento hegemónico,	16
Perspectiva metodológica,	75
Pluralismo,	25, 173
Política económica neoliberal,	122
Política internacional,	194
Política nacional,	220
Políticas capitalistas,	39
Políticas de calidad,	17
Políticas de Renovación Curricular,	50

Políticas educativas,	7, 23–24, 27, 29, 36, 38, 40, 42, 44–48, 50–52, 55, 60–61, 67–68, 81, 83, 91, 110, 119, 123, 127, 133, 146, 190, 193
Políticas neoliberales,	8, 40–41, 45, 129, 192–193, 204
Positivismo,	25, 58, 114
Posmodernidad crítica,	155
Posturas epistemológicas,	45, 185
Prácticas educativas,	7, 40, 174
Pragmatismo,	17, 24, 113
Presupuestos epistemológicos,	138, 146, 231
Procesos de aprendizaje,	16, 31, 57, 93
Procesos de formación,	64, 66–67, 69, 147, 182, 184, 225
Procesos de medición,	22, 178
Programa ALFA,	47
Proyecto de Bolonia,	128
Proyecto de Definición y Selección de Competencias,	107
Pruebas de competencias,	21
Pruebas de Evaluación del Desempeño de los Estudiantes,	25
Pruebas estandarizadas,	22, 27, 36, 52, 54–56, 107, 167–168, 171–172, 176, 185, 191, 193–194
Pruebas Externas,	67, 89, 106, 122, 161, 164, 167, 185, 193
Pruebas PISA,	17, 25, 27, 31
Pruebas SABER,	61, 89, 94, 185

R

Reconstrucción de sentido,	82–83
----------------------------	-------

S

Saber hacer,	23, 48, 54, 57, 64, 87, 92, 99, 103, 108, 186, 189, 205, 220, 229
Saber hacer en contexto,	17, 30, 45, 87–88, 99, 103, 182, 186, 205, 216
Sistema de evaluación,	182, 185, 205
Sistema de Evaluación Institucional,	182
Sistemas educativos,	7, 9, 13–14, 21–28, 38–40, 45, 49, 52–53, 55, 58, 60–61, 64, 67, 69, 113, 119–120, 127, 132–133, 152, 166–168, 177–178, 184, 206
Sociedad del conocimiento,	13, 32, 127, 143, 152, 166, 171, 192, 228

Índice Temático

Sujeto político,	37
Sujeto(s),	22–23, 26, 36, 41, 43, 49, 55, 64–65, 69, 73–78, 80–81, 91–92, 127, 129–130, 132, 144, 147, 152, 156, 158, 161, 176, 183–184, 186–187, 190–192
Sujetos-mercancías,	26

T

Técnicas de investigación,	82
Teoría crítica,	138, 146
Trabajo competitivo,	140
Transformación curricular,	37

U

Unesco,	21, 24, 39, 46, 115, 118, 129, 223
Unicef,	24
Unión Europea,	21–22, 24–25, 41, 47, 124, 127, 142
Utopía global,	118

V

Visión hermenéutica,	74
----------------------	----

Índice Onomástico

A

Adorno, T. W.,	49
Aguerrondo, I.,	41
Álvarez, J. M.,	22, 38, 111, 114, 121, 126, 136, 139, 146, 151, 157, 164, 168, 172, 177
Álvarez, M. L.,	46, 205, 209
Apple, M.,	39, 46, 56, 102, 144, 154
Arbeláez, R.,	57
Ausubel, D. P.,	153

B

Bacarat, M. P.,	62
Bacharach, S. B.,	62
Ball, S.,	158
Barnett, R.,	33, 56, 59, 65, 67, 95, 144, 146–147, 154, 175, 179, 207–209, 233
Barrón, M. C.,	40, 57, 204
Bauman, Z.,	66
Berrocal, F.,	57
Blas, F.,	59
Bloom, B.,	114, 146
Bobitt, J. F.,	101
Bogoya, D.,	33, 124
Borda, F.,	189
Braslavsky, C.,	40, 43, 204
Bunk, G. P.,	137
Bustamante, G.,	33, 40, 44, 124, 204

C

Cabra, F.,	32–33, 57–58, 112, 116, 122, 127, 137, 139, 146, 152, 158, 165, 168, 173, 206
Cárdenas, F. A.,	61
Cerda, H.,	62
Chomsky, N.,	91, 100–101, 117–118, 137, 144, 154, 175, 183
Conley, S. C.,	62
Corredor, M.,	57

D

Del Rey, A.,	21, 27, 33, 67, 105, 108
Delors, J.,	39, 60
Dewey, J.,	158
Díaz Barriga, Á.,	56, 68, 137
Díaz, R.,	3–4, 56, 58–59, 68, 137
Díez, J.,	7, 26, 28, 40, 116, 122, 137, 139, 145, 152, 158, 165, 168, 173, 175, 191
Duke, D. L.,	62

E

Eisner, E. W.,	5, 76–77, 80, 110, 144
----------------	------------------------

F

Faure, E.,	39
Föebel, F.,	157
Freinet, C.,	157
Freire, P.,	35, 42, 66, 117, 144, 154, 189

G

Gagné, R. M.,	146
García, S.,	31
Gentili, P.,	26
Gimeno, J.,	28, 33, 38, 40, 43–44, 52–53, 57, 108, 204
Gonczy, A.,	57
González, J.,	22
Granés, J.,	61
Graziano, N. A.,	62

Grundy, S., 51
 Gutiérrez, F. J., 7, 26, 116, 122, 137, 139, 152, 158, 165, 168, 173, 209

H

Habermas, J., 117, 144, 154, 175, 177, 233
 Hirtt, N., 111, 140–141, 159
 Hymes, D. H., 117, 144, 154

I

Iglesias, L., 189
 Imbernon, F., 63
 Imen, P., 111, 160

J

Jurado, F., 33, 40, 43, 124, 204

K

Kemmis, S., 51, 65
 Kenny, A., 35
 Kilpatrick, W. H., 158
 Kincheloe, J. L., 111, 159

L

Laval, C., 8, 111, 137, 153, 165
 Lingard, B., 24, 27
 López, N., 42, 44
 Luhmann, N., 152

M

Maldonado, D., 41, 43, 46–47, 50, 56–57, 64, 113, 117, 124, 127, 138, 143–144, 154, 160, 166, 171, 174, 176, 188, 192, 204–206
 Maldonado, M. A., 41, 43, 46–47, 50, 56–57, 64, 113, 117, 124, 127, 138, 143–144, 154, 160, 166, 171, 174, 176, 188, 192, 204–206

Marcuse, H.,	43
Mariategüi, J. C.,	189
Martínez, A.,	50, 74, 111, 165, 204
Mejía, M. R.,	107–108
Mertens, L.,	117
Millman, J.,	63
Mistral, G.,	189
Montenegro, A. I.,	30
Montessori, M.,	157
Morales, G.,	40, 45, 136, 204
Morín, E.,	39, 59
Moya, J. O.,	33

N

Niño, L. S.,	51, 56
--------------	--------

O

Ortega, P.,	37–38
-------------	-------

P

Páramo, P.,	75
Pereda, S.,	57
Pérez, A.,	51, 204
Pérez, M.,	57, 124
Perkins, D.,	185
Pestalozzi, J. H.,	157
Piaget, J.,	117, 153
Pinilla, P.,	42, 49, 84, 209
Popkewitz, T.,	64
Postman, N.,	111, 159

R

Ritzer, G.,	25
Rizvi, F.,	24, 27
Rodríguez, S.,	189
Rondón, J.,	24

S

Schorr, K. E.,	152
Searle, J.,	154
Shedd, J. B.,	62
Sierra, R.,	62
Skinner, B. F.,	100, 137, 144, 146
Smith, A.,	118, 127, 143, 188
Steinberg, S. R.,	111, 159, 191
Stiggins, R. J.,	62
Suárez, P.,	61

T

Tamayo, A.,	32, 34
Taylor, F. W.,	51, 101
Tejada, A.,	57
Tobón, S.,	43, 57, 59, 102, 137
Torrado, M. C.,	56, 61, 124, 219

V

Valverde, G.,	51
Vasco, C. E.,	97, 99–100, 124, 216, 219, 223
Vega, R.,	101–102, 233
Vygostky, L.,	138

W

Wagenaar, R.,	22
Wittgenstein, L.,	30, 35

Z

Zubiría, M.,	30, 48
--------------	--------

Este libro se imprimió en los talleres de
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.
con un tiraje de 200 ejemplares.

Esta publicación tiene como prioridad el abordaje conceptual sobre lo que se entiende por *competencias* en relación con la educación, el currículo, la evaluación y los procesos de aprendizaje.

Los autores se interrogan sobre los supuestos, intereses y finalidades del nuevo lenguaje de las competencias, constatando no solo la polisemia del término, sino la obligada posición ontológica, epistemológica, ética y política que requiere su cabal comprensión. En este trabajo el grupo Evaluando_nos muestra cómo las pretendidas políticas de calidad centradas en la evaluación de las pruebas PISA y Saber conforman un real dispositivo de control, que necesita de un nuevo discurso que analice la evaluación por competencias y el reciente paradigma del capital humano como objeto y finalidad de la educación, en función de las necesidades del mercado global.



Colección
Educación, cultura y política