

CONTENIDO

1. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
2. INFORME TÉCNICO DE RESULTADOS
3. ARTÍCULO GRUPAL DE RESULTADOS “CONCEPCIONES Y VISIONES SOBRE LAS COMPETENCIAS DE ALGUNOS MAESTROS DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE MEDELLÍN”
4. ARTÍCULO INDIVIDUAL “ANÁLISIS EN TORNO A LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA” POR: JOSE ALONSO FRANCO L
5. ARTÍCULO INDIVIDUAL “UNA FORMACIÓN DESDE Y PARA EL SER” POR: ARLEY GUILLERMO DAVID VÁSQUEZ
6. ARTÍCULO INDIVIDUAL “CRISIS EDUCATIVA Y FORMACIÓN POR COMPETENCIAS” POR: MARIO ALBERTO GUERRA

Concepciones que tienen los docentes frente a la formación por competencias en las instituciones educativas Mariscal Robledo y Alfonso Mora Naranjo del municipio de Medellín

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN



Presenta:
Mario Alberto Guerra Montoya
José Alonso Franco Londoño
Arley Guillermo David Vásquez
UMZ17

Tutora:
Adriana Arroyo Ortega

Magister en Educación y Desarrollo Humano

Medellín, Antioquia, Colombia

2017

RESUMEN DEL PROYECTO

El Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), establece la necesidad de dar un direccionamiento estructural a la educación en Colombia, de tal forma que se inserte un nuevo currículo construido sobre núcleos problemáticos al que se integran varias disciplinas, currículos integrados, y se trabaja sobre procesos y no sobre contenidos, es decir, que se integran las disciplinas apropiadas en las diferentes áreas del conocimiento y no la acumulación de todos los conocimientos inmersos en las mismas.

La problemática se ha suscitado a partir del marco legal y las posturas de tipo académico que se tiene acerca las concepciones y visiones de los docentes, especialmente cuando existen cada vez más recursos, intereses y demandas desde el Ministerio de Educación al respecto, ya que si bien existe una formación de los docentes sobre algunos enfoques por competencias no hay certezas sobre cuál es su postura frente a las mismas; cuál es la visión que tienen los maestros frente a las competencias y si apuestan acríticamente por ellas o generan acciones de reflexión y resistencia a estas directrices definidas desde el gobierno nacional.

Aunque las miradas sobre las competencias se encuentran presentes en los escenarios de discusión educativa del país, poco se le ha indagado a los docentes sobre el tema y cuáles son sus concepciones. Existe entonces un vacío importante al respecto ya que se desconocen las ideas de quienes en lo cotidiano generan los escenarios pedagógicos y ambientes de aprendizaje, pero además en muchos momentos de la discusión no se han tenido en cuenta sus voces sobre una temática que irremediablemente los afecta.

Para abordar dicha problemática se hace importante considerar los diversos planteamientos del MEN y las diferentes investigaciones, entre ellas las realizadas por Torrado, (2000); Gómez, (2002), Tobón (2006), entre otros autores, que plantean perspectivas interesantes a la discusión.

La investigación por lo tanto, pretende interpretar las concepciones y visiones que frente a la formación por competencias tienen los docentes, de las instituciones educativas Mariscal Robledo y Alfonso Mora Naranjo de la ciudad de Medellín. Por lo tanto, la metodología será cualitativa, porque permite un acercamiento al fenómeno de investigación en donde los sujetos participantes o docentes, son los



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

que en el mismo proceso investigativo, generan los datos significativos para el análisis. Se utilizó la hermenéutica como metodología clave de análisis de los datos generados. En tal sentido, para la generación de la información se trabajará basado en las técnicas de las entrevistas semi-estructurada y los grupos focales ya que permitirán a los investigadores la conversación con los docentes en relación a su concepción acerca de la formación por competencia.

Finalmente, los resultados esperados en esta investigación arrojarán los planteamientos, visiones y pensamientos que tienen los docentes en relación a la formación por competencias, como un aporte a la discusión y conocimiento existente sobre el tema.

Contenido

1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	7
1.1. Planteamiento del Problema.	7
2. JUSTIFICACIÓN	12
3. OBJETIVOS	15
3.1. Objetivo general	15
3.2. Objetivos específicos	15
4. ESTADO DEL ARTE Y REFERENTE TEÓRICO.....	15
4.1. Estado del arte	15
4.2. Referente teórico.....	18
4.2.1. Formación y educación.....	18
4.2.2. Competencias.....	23
5. METODOLOGÍA.....	30
5.1. Participantes.....	31
5.1.1. Técnicas de generación de información	31
5.1.2. La Entrevista.....	31
5.1.3. Grupo Focal.....	32
5.2. Análisis de la información.....	33
5.3. Cronograma de actividades.....	33
5.4. Resultados/Productos esperados y potenciales beneficiarios.....	35
5.4.1. Relacionados con el aporte de conocimientos para el fortalecimiento de procesos de gestión regional del desarrollo científico, tecnológico y de la innovación.	35
5.4.2. Relacionados con la generación de conocimiento y/o nuevos desarrollos tecnológicos.....	35
5.4.3. Conducentes al fortalecimiento de la capacidad científica regional.....	35
5.4.4. Dirigidos a la apropiación social del conocimiento.....	36
5.4.5. Impactos esperados.	36
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



- Apéndice A. Consentimiento Informado
- Apéndice B. Entrevistas
- Apéndice C. Grupo Focal

1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

1.1. Planteamiento del Problema.

Tanto a nivel regional, específicamente en Medellín, Antioquia, como en Colombia se dice que es necesario buscar estrategias para optimizar la calidad de los procesos de Enseñanza - Aprendizaje, razón por la cual desde hace algunos años el Ministerio de Educación Nacional, a partir de las directrices de organismos multilaterales, ha implementado acciones en la búsqueda del perfeccionamiento de competencias para que los estudiantes puedan acceder a las herramientas necesarias para afrontar creativamente las distintas realidades, solucionar dificultades, adecuarse a los cambios de la sociedad.

Estas acciones del Ministerio han generado articulaciones a la educación media dirigida a jóvenes con interés en desarrollar sus conocimientos y que se encontraban en una circunstancia pre laboral, para que sean competentes y preparados para integrarse productivamente y continuar con la formación técnica, tecnológica y/o universitaria, privilegiando desde el enfoque de las competencias los niveles técnicos y tecnológicos.

Desde lo local se han generado iniciativas en las instituciones educativas y en los distintos gobiernos a favor y en contra de este proceso y apuestas diversas en aras de lograr mejorar los procesos educativos para que los niños, niñas y jóvenes aprendan a aprender, con inversiones en formación de educadores y recursos para el aprendizaje, pero no existen muchas indagaciones sobre la forma en que se han venido articulando los docentes a cada uno de estos escenarios. Lo que sí es evidente es el enorme interés que se tiene desde algunos organismos internacionales, por aplicar la gestión por competencias como un instrumento indispensable para progresar en el desarrollo e involucramiento del capital humano. Una perspectiva que muchos críticos de la formación por competencias consideran negativa para las instituciones educativas y la educación misma, precisamente porque mira a las personas como "capital", está anclada en una visión capitalista y de mercados que sólo propicia el desarrollo del sujeto que trabaja, pero que no visualiza el desarrollo de competencias que no son tan valoradas socialmente como las artísticas, humanistas, etc, y al ser humano de manera integral más allá de si es o no competente.

Desde otras visiones contrapuestas se considera innegable que la formación por competencias es un enfoque que se ha estado conformando en los últimos años con el fin de dar respuesta a los nuevos eventos y esperanzas de la sociedad

actual desde una preocupación que consideran pedagógica de cómo formar hombres y mujeres competentes, que se desempeñen de manera exitosa en cualquier contexto.

Aunque ambas miradas sobre las competencias se encuentran presentes en los escenarios de discusión educativa, poco se le ha indagado a los docentes sobre el tema, cuáles son sus visiones al respecto. Existe entonces un vacío importante ya que se desconocen las posturas y visiones de quienes en lo cotidiano generan los escenarios pedagógicos y ambientes de aprendizaje; pero además, en muchos momentos de la discusión no se han tenido en cuenta sus voces sobre una temática que irremediablemente afecta a los docentes y a otros miembros de la comunidad educativa.

Se ha señalado que la historia del concepto de competencias ha estado suscrita por discusiones y diversas interpretaciones que, en su mayor parte, no han pretendido ni colaborado en su clarificación. Sin embargo, se han presentado argumentos y evidencias documentales que justifican y acreditan la necesidad de un diseño conceptual que refine los fundamentos y que, por otro lado, promueva sus emergencias, pero ante todo la necesidad de una discusión argumentada al respecto y el conocimiento pleno de las necesidades, visiones y expresiones que los mismos docentes tienen.

Las distintas concepciones que se asumen de la competencia como constructo, implican, consecuentemente, una interpretación de la realidad del ser humano, los valores implicados y del conocimiento; es decir, las relaciones que se pueden dar entre las concepciones ontológicas, antropológicas, epistemológicas y éticas, que es necesario evidenciar.

Existe un distanciamiento que se explicita en la manera cómo el Ministerio de Educación Nacional presenta a las instituciones educativas a implementar en la educación primaria, secundaria y básica la formación por competencias, y los evalúa mediante el mejoramiento de las pruebas que realiza el ICFES, el desconocimiento sobre las visiones de los maestros frente al tema que sin duda repercuten en las prácticas pedagógicas al interior de las instituciones. Los lineamientos del Ministerio planteados de esta manera, pueden entonces limitar el ejercicio de la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento de quienes conforman las instituciones educativas, corriendo el riesgo de que ese vacío se manifieste en el aula de clase y en las prácticas de los docentes.

No es suficiente hoy entender y saber sobre la formación por competencias, que si bien orientan las estrategias educativas del país, es necesario profundizar aún más para conocer el pensamiento, la mirada, la visión y el concepto de los docentes en relación a este tema, que poco o nada se ha trabajado y mucho más como ellos han entendido, desde su fundamentación teórica y disciplinar, la formación de ciudadanos autónomos, libres y con actitud crítica o si es un simple hecho de formarlos a las condiciones que exige el enfoque por competencias, desde el MEN.

Hay políticas ministeriales que determinan y reglamentan el hacer educativo en Colombia, y el concepto de competencias ha alcanzado niveles muy significativos en los procesos educativos del país, incluso ha estado por encima de los pensamientos y acciones de los mismos maestros, que de una u otra manera se han visto obligados a desarrollar estos enfoques en los procesos educativos, en su quehacer pedagógico.

Existen reflexiones, análisis y pensamientos de los docentes en artículos, documentos y libros, o a través de FECODE y ADIDA, pero se debe avanzar más allá para conocer, entender y analizar la concepción de los y las docentes en torno a la formación por competencias. Al respecto Torres (2008), realiza un análisis de la debilidad que hay en torno a la capacidad que se tiene en incorporar las competencias en las prácticas y los procesos formativos en los docentes en las instituciones educativas, y al indagar sobre el impacto que esta ha generado en las políticas educativas del país, se observa un panorama poco halagador.

En relación a lo anterior se ha encontrado varias falencias en torno a los procesos educativos en las instituciones educativas del país, y que autores como Torres (2008), Hernández Cols (2004), Monereo y Pozo (2003); Zabalza (2003), Uroza (2004), Tobón (2006), lo han señalado. En términos generales se pueden destacar algunas de las dificultades identificadas:

- La falta de una formación por competencias y su aplicabilidad en la educación pública del país. Además, le falta coherencia entre la evaluación y el enfoque por competencia, porque no desarrollan “una práctica evaluativa coherente con el proceso formativo que se pretende, pero el enfoque no ha resuelto el problema de cómo evaluarlas logrando coherencia disciplinar y metodológica, hecho que se ha evidenciado en nuestro país con las críticas a los exámenes ECAES” (Díaz V. y Valencia, 2006).
- La existencia de diferentes concepciones en torno de las competencias y por ello la manera de evaluar. *“las competencias afronta diversas tensiones*

cuando se analiza su componente evaluativo ya que cuando no dispone de un concepto claramente definido le resta precisión y validez al proceso evaluativo mismo” (Torres. 2008).

- Existe uniformidad en el enfoque por competencias ministerial, pero se ha dejado de lado el contexto socio cultural de las instituciones educativas, lo que se refleja en una descontextualización entre los lineamientos ministeriales (políticas educativas) y las condiciones reales de las instituciones.
- Las prácticas de los docentes en muchos de los casos no responden a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y si a las experiencias de los docentes. Esto es un divorcio entre el currículo real y el currículo formal (el planeado, proyectado y construido desde las instituciones educativas), lleva a una deformación de la formación (González. 2006).
- La falta de escenarios académicos donde se evalúe, planifique y construyen acciones hacía pensar la educación sobre un enfoque por competencias o crear otras nuevas alternativas que ayuden a mejorar la calidad en la educación.
- En las instituciones educativas públicas se ha vuelto común, y por cumplir a las exigencias del Ministerio, que el enfoque por competencias se vuelva más un asunto de indicadores que mida la calidad o el nivel académico de los estudiantes a un asunto de formación, de mejoramiento o de evaluación; es decir, es necesario promover un aprendizaje que ayude a la obtención del conocimiento, las habilidades y las actitudes de los estudiantes en un marco de evaluación que responde a los objetivos de la educación (Torres, 2008).
- Se ha llevado más el enfoque por competencia a un hacer, dejando de lado otros aspectos como el ser y el saber, lo cognitivo está aislado, y mucho más lo investigativo. Lo que implica privilegiar lo laboral sobre la formación científica y disciplinar (Tobón. 2006).

Es necesario entonces conocer las perspectivas de los docentes, especialmente cuando existen cada vez más recursos, intereses y demandas desde el Ministerio de Educación al respecto, ya que si bien existe una formación de los docentes sobre algunos enfoques por competencias no hay certezas sobre cuál es su



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



postura frente a las mismas, cuál es la visión que tienen los maestros frente a las competencias y si apuestan acríticamente por ellas o generan acciones de reflexión y resistencia a estas directrices definidas desde el gobierno nacional.

De manera particular este desconocimiento sobre las perspectivas desde el territorio, desde los y las docentes, hace que se esté hablando del escenario de las competencias de un modo general, pero sin saber de manera específica como es vivido, mirado y trabajado por ellos y ellas, razón por la que esta investigación pretende abordar el tema de las competencias desde dos instituciones específicas en el municipio de Medellín.

Desde este marco se construye entonces la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las concepciones y visiones que frente a la formación por competencias tienen los docentes de las instituciones educativas Mariscal Robledo y Alfonso Mora Naranjo?

2. JUSTIFICACIÓN

El enfoque por competencias en los procesos educativos, aplicados en los modelos pedagógicos conductistas, sustentados a partir de la adquisición de conocimiento para desempeñar unas habilidades para la producción y para un desempeño exitoso en la sociedad, plantean diversos retos al sistema educativo de Medellín y del país, ya que si bien los docentes han recibido algunas capacitaciones en torno a este tema, se desconoce su percepción respecto a su implementación.

El uso de competencias en Colombia, y que hoy en día las Instituciones Educativas Mariscal Robledo y Alfonso Mora Naranjo como muchas otras vienen implementando, les plantea desafíos importantes para los procesos de formación de los futuros profesionales y sobre cómo los preparan en su proceso de formación para desarrollarse en el mundo laboral. Esa cualificación de “nuevos trabajadores”, están incluidos en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional y en la Secretaría de Educación Municipal los cuales pretenden aplicar, desenvolver y ejecutar acciones pedagógicas que permitan desarrollar las habilidades y aprendizajes, pero están orientados a aportar instrumentos que les ayude a la renovación e innovación, y que sean capaces de aplicar esas competencias en el contexto socio-económico del país.

Las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional hacia las Instituciones Educativas públicas y privadas contemplan entre otras cosas, la necesidad de desarrollar las capacidades de los estudiantes para aprender y ejecutar cualquier tarea, lo que implica formar o graduar estudiantes orientados a cumplir ciertos roles en el mundo laboral, de manera que usen el conocimiento en las prácticas (Almanza. *et, a.*, 2007).

En este sentido, las competencias están direccionadas para el desarrollo idóneo en un determinado contexto, lo que lleva a que las Instituciones Educativas formen a sus estudiantes para que adquieran los conocimientos suficientes con el propósito de desarrollarse en la vida laboral (Cardona. *et, el*, 2005).

En la actualidad las instituciones educativas del municipio de Medellín están implementando al interior políticas de calidad que implica planes de mejoramiento, acciones de cambio y procesos de evaluación continua y permanentes basados en el enfoque por competencias que desde el Ministerio de Educación Nacional les exige y conduce, y que pretenden entre otras cosas que la educación en Colombia

y los programas de educación estén basados en competencias, teniendo como objetivo final los procesos de calidad de la Educación (MEN 2006). Esto abre un panorama supremamente interesante para la indagación planteada porque permitirá ampliar el conocimiento sobre el tema, propiciar la reflexión en los docentes y a la vez favorecer un debate en los distintos escenarios académicos sobre una temática de gran actualidad e interés para la comunidad educativa.

Adicionalmente, los resultados de esta investigación pueden brindarles pistas a los encargados de la política en los distintos órdenes del país frente a los desarrollos que se han venido construyendo en las instituciones educativas al respecto. Por otra parte, la visibilización de las voces de los docentes sobre el enfoque por competencias, y que se mantiene como fundamento teórico para las diferentes instituciones aportaría a que la comunidad educativa y la sociedad tuviera en cuenta dichas visiones y gestaran las transformaciones necesarias a partir de ellas.

En la medida que se conozca los planteamientos de los docentes, el sentir y los conceptos que ellos tienen sobre la formación por competencias se aporta al conocimiento existente sobre el tema y se amplía el panorama de la reflexión educativa en un momento tan importante como el que en la actualidad vive la educación en Colombia. Esas visiones de los docentes que se fundamentan en su quehacer pedagógico son herramientas clave en la medida que se convierten en un sentido o principio que ellos van aplicando en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí el interés de comprender los elementos que participan en el desarrollo de los procesos pedagógicos de los docentes, se cuestionen y hagan reflexiones sobre la formación por competencias para desarrollar nuevos conocimientos surgidos a partir de las ideas, acciones, concepciones y pensamientos de los docentes (Barraza. *et, al*, 2011).

Existen fundamentos teóricos en torno a los enfoques por competencias, hay experiencias internacionales al respecto y se ha discutido sobre el tema en foros, encuentros, seminarios e investigaciones; muchos de ellos han dejado de lado el docente, su prácticas, su quehacer, sus conceptos y pensamientos, lo que desde esta investigación se espera visibilizar para aportar a la reflexión desde las visiones que ellos y ellas tienen sobre el tema.

Los hallazgos de la investigación generarán nuevos conocimientos y planteamientos creados a partir de las experiencias educativas de los docentes de las Instituciones Educativas Mariscal Robledo y Alfonso Mora Naranjo que a lo largo de su proceso educativo y pedagógico han desarrollado diversas estrategias,



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

las cuales apuntan a mejorar los niveles de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes.

La formación por competencias que hoy se está implementando en la educación pública del país y que está articulada a los planes de mejoramiento, a los indicadores de desempeño, a las evaluaciones y a los lineamientos institucionales, no puede seguir aislada al pensar y al concepto del maestro, por lo tanto, esta investigación aportará al conocimiento existente a nivel nacional e internacional sobre el tema desde la experiencia concreta de los maestros de dos instituciones educativas del municipio de Medellín, visibilizando sus aportes y conceptos frente al tema, permitiendo que se escuchen sus voces y se puedan retomar desde ahí asuntos claves que contribuyan a la reflexión y el debate sobre la educación.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Interpretar las concepciones que frente a la formación por competencias tienen los docentes de las instituciones educativas Mariscal Robledo y Alfonso Mora Naranjo.

3.2. Objetivos específicos

- a) Identificar las diversas concepciones y reflexiones que frente a la formación por competencias han construido los docentes de las instituciones educativas Mariscal Robledo y Alfonso Mora Naranjo.
- b) Analizar las visiones que tienen los docentes frente a la formación por competencias las Instituciones Educativas Mariscal Robledo y Alfonso Mora Naranjo.

4. ESTADO DEL ARTE Y REFERENTE TEÓRICO

4.1. Estado del arte

Al realizar el rastreo se pudo evidenciar que se han presentado avances en torno a la conceptualización por competencias, ya que hasta hace solo unas décadas era atribuible a sectores como el empresarial, pero poco a poco se ha centrado también en lo educativo (Malbernat 2011, Madrigal 2009, Almanza 2007, Martínez 2008)

A nivel latinoamericano se privilegia la investigación de corte cualitativo, en lo que difiere Gaviria 2012 y Mortí, Valdés, Angulo; y Otros (2013). Pese a que en dicho recorrido, no se logró identificar estudios a nivel nacional acerca de las *percepciones de docentes* respecto a la aplicación de modelos por competencias en el sector educativo, se logró encontrar como estos modelos datan de años anteriores y que hoy se hace extensiva en todos los niveles educativos de orden nacional. En este sentido, desde lo nacional se han generado iniciativas en las instituciones educativas y en los distintos gobiernos a favor y en contra de este proceso y apuestas diversas en aras de lograr mejorar los procesos educativos



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



para que los niños, niñas y jóvenes aprendan a aprender, con importantes inversiones en formación de educadores y recursos para el aprendizaje, pero no existen muchas indagaciones sobre la forma en que se han venido articulando los docentes a ello. Lo que sí es evidente es el enorme interés que se tiene desde algunos organismos mencionados anteriormente, por aplicar el enfoque por competencias como un instrumento indispensable para el progreso y desarrollo del capital humano.

En el caso colombiano se destacan las investigaciones de Almanza 2007, Tobón 2008 y Torres 2011 por las perspectivas teóricas y de análisis que han generado y que se consideran reflexiones valiosas sobre el tema para esta investigación.

Por último, y de relevante importancia a nivel local, radica en el hecho que las instituciones educativas del municipio de Medellín y del Área Metropolitana de Valle de Aburrá, en Antioquia, le vienen apostando a una propuesta, liderado por el municipio de Envigado y que viene siendo acogida por las demás I.E del Área Metropolitana, denominado "*Propuesta Curricular por Competencias y Nodos Problematizadores*". Dicho proyecto implica articular o ser eje transversal de las Conexiones, Interrelaciones y Participación, como elementos que dinamizan el Currículo de las instituciones educativas-IE-, públicas (sector oficial), que más que una propuesta, es un espacio que permite el diálogo de saberes y experiencias. Concebida desde el contexto y articulada con los Estándares Básicos de Competencias, "Entre todos es más fácil", utiliza *nodos problematizadores* con los cuales los niños, niñas y jóvenes aprenden a solucionar problemas, articulando las diferentes áreas del conocimiento y el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones-TIC-.

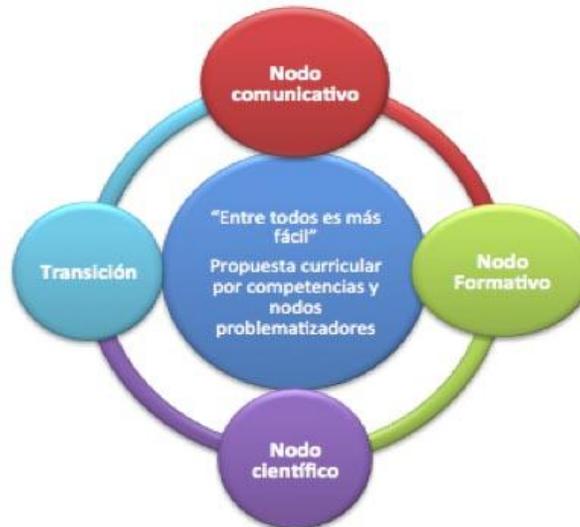


Ilustración 1. Propuesta Curricular por Competencias y Nodos Problematizadores. *Fuente:* Secretaría de Educación Municipal de Envigado, (2015).

Este último aspecto es importante porque se contextualiza con el Ministerio de las Tecnologías y Telecomunicaciones –TIC-, de Colombia, que nace bajo la necesidad de articular la Innovación y la Tecnología al campo empresarial y educativo, como eje integrador de las Competencias Educativas y la realidad empresarial del país. En este sentido, solo se logró registrar la tesis titulada *TIC en educación: Competencias docentes para la innovación en pos de un nuevo estudiante*, en la cual coincide el MEN al otorgarle importancia a la implementación de las actuales tecnologías como herramientas propias facilitadoras del proceso Enseñanza-Aprendizaje, las cuales se han posicionado no solo en el sector empresarial sino en el contexto educativo mundial.

En esa medida se configura como importante el que aunque el tema de las competencias ha venido desarrollándose en el país, a partir de este rastreo se evidencia que aún hay vacíos investigativos, especialmente en el orden nacional a los que esta investigación contribuiría a disminuir.



4.2. Referente teórico

4.2.1. Formación y educación.

Distinguir el concepto de formación desde la visión integral del ser humano, requiere de la apertura de la mente hacia el reconocimiento de una ruptura de su ignorancia, esto es, formar tiene un fin, es la auto-superación mediante el desarrollo espiritual del sujeto. Lo que se expresa en líneas anteriores deja entrever una concepción de formación que coloca como eje central a un sujeto que se interpela en primera instancia así mismo y luego a un otro en aras de una comprensión significativa.

Es así como, en relación al concepto de formar, Aguilar (2003, P. 13), argumenta que

“Uno se puede formar en el diálogo, al dialogar nos formamos; en la comprensión, porque comprender es un aspecto propio de la formación; en la solidaridad, porque la persona formada es capaz de comprender al otro, de encontrarse con él en la comprensión común, de salir de sí, de lograr un entendimiento”.

Lo que quiere decir que en la formación se establece el tipo de relación que permite el aprendizaje; esto trae consigo sus propios riesgos y supone apertura a lo inesperado. Ello implica que un ser humano formado se reencuentra consigo mismo, porque es capaz de reconocer lo propio y lo extraño. Por lo anterior se puede definir que la formación significa desarrollo del ser, en tanto hombre, es *“algo más elevado y más interior”* (Gadamer, 1997. P. 39); en sí, la formación como proceso interior se encuentra en constante desarrollo y progreso. De allí que la formación identifica el proceso orientado a un fin que busca el desarrollo pleno de las posibilidades del sujeto donde la libertad es su condición fundamental.

En este orden de ideas, Álvarez (1999. P. 12) define la formación como *“... el proceso y el resultado cuya función es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad. Para que un individuo se considere preparado es necesario que se haya apropiado de parte de la cultura que lo ha precedido y, consecuentemente conozca una profesión, que sea instruido”*. Para este autor la formación tiene un fin último prepara al hombre desde una visión humana, y como ser social, la cual requiere el desarrollo de todas sus potencialidades funcionales, tanto espirituales como físicas. Para lograr el desarrollo debe recibir instrucción en



una arte o profesión determinada al igual que recibir y aprehender la historia de su sociedad. En este sentido para Álvarez (1999) la formación tiene tres (3) procesos que se agrupan en una unidad dialéctica y que tienen el objetivo central de preparar al hombre como ser social: el proceso educativo, desarrollador e instructivo.

Para Gadamer (1997. p. 67) “... *el hombre no es por naturaleza lo que debe ser. Por ello, necesita de la formación, para elevarse a la generalidad y superar así la singularidad*”. De ahí que alguien no formado es aquel que no es capaz de apartarse de sí mismo. Con la formación lo que se procura en esencia es la búsqueda de la condición humana desde la capacidad que tiene el ser de formarse y de hacerse, mediante el aprendizaje y la propia experiencia.

A partir de lo expresado, se puede afirmar que la formación integral parte de la idea de desarrollar, equilibrada y armónicamente, diversas dimensiones del sujeto que lo lleven a pensarse y transformarse en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. Lo anterior hace referencia que el fin último de la formación es el desarrollo de las habilidades y la integración de valores expresados en actitudes. Por su parte, Gadamer, (1997) señala que el concepto formación (*Bildung*) puede presentar complicaciones de interpretación con la traducción directa a la voz castellana, ya que este término es comúnmente asociado a la educación recibida por una persona. Así, una persona que se forma, es aquella que permanece en un ambiente académico recibiendo conocimiento de los libros y de sus maestros. Sin embargo, (*bildung*) puede ser mejor entendido como un proceso constante de configuración que no posee objetivos determinados en los que deba desencadenar.

En este sentido, Gadamer (1997) afirma que el resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos, es decir, considera que se origina del proceso interior de la formación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión. De este modo, el camino del conocimiento no tendría límites dentro de su desarrollo, sino que su tipo de conocimiento sería permanente, esto es, un constante proceso, que permite descubrir lo nuevo a partir de la experiencia pasada.

De otro lado, Martha Nussbaum (1999) no hace alusión directa a este concepto, aunque en la mayoría de sus textos en especial, enfatiza en el factor social de la educación desde esta perspectiva. Es decir, su búsqueda se ha centrado en reconocer realmente el papel de la formación y de los actores o agentes

formadores, considerando que el mejor aporte que les puede dar la formación ciudadana a las personas es desarrollar y potenciar sus capacidades.

Para la autora, los procesos formativos no pueden estar al margen de reconocer tres grandes problemas que permean la justicia actual: a) la exclusión de poblaciones vulnerables; b) las desigualdades entre los países ricos y pobres que afectan las oportunidades de vida de los ciudadanos y, c) el establecimiento de principios de justicia centrados en seres humanos racionales y adultos, que desconocen los deberes morales frente a especies no humanas.

En estos tres problemas planteados por Nussbaum (2012), queda claro que uno de los más importantes requisitos para lograr los cambios es salir de ese estado de sometimiento en el que estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener la democracia. En tal sentido, expresa:

“Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán naciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a nivel mundial pende de un hilo” (Nussbaum. 2012, p. 20).

Para Nussbaum (1999) la educación está en crisis porque ésta se piensa desde lo económico y lo productivo; no una educación integral que tenga en cuenta una visión humanista y respetuosa de la diversidad. Ahora bien, señalado este aporte sobre la distinción entre formación y educación, existen algunas pautas o lineamientos necesarios para formar al ciudadano, tal como lo señala Nussbaum (2005), un ciudadano que participe y se desempeñe en el mundo con sensibilidad y capacidad de comprensión.

En este sentido, Nussbaum (2012) considera que uno de los mayores problemas que enfrenta la educación se refleja en una escasez de asignación de inversión por la poca rentabilidad que, para algunos estados, produce este tipo de ejercicio formativo, es decir, su costo/beneficio, tanto en términos sociales como económicos no es atractivo. Más crítico aún, entre las ciencias que más sufren este abandono presupuestal están aquellas que se relacionan con la imaginación, la



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

creatividad, la rigurosidad en el pensamiento crítico, sustituidas por el cultivo de capacidades utilitarias, aptas para generar renta.

En esa medida, los retos que debe asumir la educación, aparte de entrever toda una crisis mundial en torno a la justicia, se vinculan también al desafío de volver a darle valor, más allá de los beneficios financieros, al papel que tienen las capacidades intelectuales y humanas de las personas como instrumento prioritario en la lucha contra la desigualdad, no obstante es considerada la educación como un derecho universal sustentado en las legislaciones mundiales.

La relevancia de atender esos lineamientos institucionales de los estados son los que estimulan reflexiones de Nussbaum (2002, p. 127) como: *“todos los seres humanos son criaturas tales que, si se les brinda el apoyo educacional y material apropiado, pueden llegar a ser plenamente capaces de todas las funciones humanas”*. Desde esta posición, para Nussbaum (2002, p. 29). *“... se constituye un reto de la sociedad, dar solución a los problemas que demanda de los individuos el ser seres humanos diversos, lo cual se logra formando ciudadanos vinculados por lazos de mutuo reconocimiento y mutua preocupación”*.

Se trata, por lo tanto, de entender el concepto educación como la forma de cultivar en la humanidad aquellas capacidades esenciales para poder hacer un examen autocrítico sobre sí mismos y sobre las tradiciones, lo cual recomienda que el quehacer educativo debe preocuparse por trabajar la identidad personal y colectiva, de cara a la problemática de la diversidad, que amenaza constantemente la unidad y la integración en sociedad. En otras palabras, la formación humanística que deben recibir los ciudadanos está relacionada con potenciar el desarrollo de ciertas capacidades que permitan al ciudadano llegar a pensar por sí mismo, acerca de lo que cree y aquello que está dispuesto a defender.

En efecto, se retoma de los postulados de Nussbaum (2004) su preocupación por una formación humana, integral y al servicio de los otros. Una formación que supere la individualidad del modelo imperante ya que el conocimiento se construye entre otros a través del diálogo y la concertación, pues mediante *“... el uso de la palabra y el ejercicio de su juicio crítico, los ciudadanos pueden llegar a conocer lo que es mejor para sus propias vidas, y también para la vida buena o en aras al bienestar general”* (Nussbaum. 2004. p. 42). El punto de partida del enfoque de las capacidades humanas es la concepción de la dignidad del ser humano, una vida acorde con esa dignidad que incluya un funcionamiento auténticamente humano y



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

el reconocimiento que el ser humano se halla necesitado de una totalidad de actividades vitales humanas.

En este sentido, a diferencia del concepto de necesidades se entienden las capacidades como “... *aquello que las personas son efectivamente capaces de hacer y ser, según una idea intuitiva de lo que es una vida acorde con la dignidad humana*” (Nussbaum, 2006. P. 83). En este sentido, la autora desarrolla un argumento verdaderamente universal en favor de la emancipación humana, al centrar su ponencia en las capacidades y opciones, abordando, además, los obstáculos concretos a los que se enfrentan la humanidad.

No cabe duda de que la posición que asume Nussbaum (2006) respecto de la formación ciudadana tiene como marco una democracia liberal en la que se emite un contrato social por la convivencia humana. Desde esta óptica, Nussbaum (2006) considera diversas premisas a considerar para lograr un armónico desarrollo que permita potenciar el ejercicio ciudadano, como desarrollar capacidades para hacer examen autocrítico de sí y de las propias tradiciones; sentirse miembro o participante de una comunidad o una familia, más allá de las propias identificaciones regionales, étnicas, religiosas o de cualquier otra índole; adquirir la capacidad de situarse en el plano de los otros, comprender su emocionalidad, sentimientos, aspiraciones, lógicas y demás aspectos que le dan valor y sentido a su existencia. En este sentido, la educación permite lograr mejores ciudadanos, de ahí que el papel de formar ciudadanos libres desde la perspectiva de Nussbaum (2006) implica que aprendan a razonar por sí mismos y no a través de intermediarios o terceros.

Por último, Nussbaum (2006), propone que la educación permita enriquecer la parte personal y profesional del ciudadano, esto es, que la educación superior contribuya con una preparación general para formar ciudadanía, no sólo desde el tecnicismo o competencias laborales sino desde la formación humanística, permitiendo la formación de una cultura democrática que sea deliberante y reflexiva.

En síntesis, lo que se ha expresado acerca del concepto de formación en relación con la educación, es la necesidad de que éste sea más humanista, centrado en la personalidad y en el respeto hacia el ser humano; revitalización a los centros formativos (las instituciones educativas) como verdaderos talleres donde se aprenda a vivir, teniendo en cuenta que lo importante es el aprendizaje

permanente, que la vida es activa, cambiante y que, por tanto, requiere de la participación creadora del individuo en la sociedad, con el fin de lograr un mayor desarrollo de las conductas creativas, reflexivas y críticas.

4.2.2. Competencias.

El concepto de Competencias ha sido analizado a partir del tema sobre competitividad, Porter, (2004), asociado, comúnmente, a las empresas y la producción; inicialmente fue aplicado en las universidades, en la formación superior, y pretendía formar profesionales que desarrollaran una tipología de conocimiento, habilidades y competencias (Winterton y otros, 2005) para alcanzar ciertos estándares, pero finalmente lo que buscaba era que los estudiantes o profesionales usaran sus capacidades o conocimientos en la prácticas o desempeño de ciertas tareas o profesiones.

En ese orden de ideas, teóricos como Hirtt (2001) sostienen que la educación no está desligada de los procesos económicos del país, y está ligada de manera intencionada, con el fin de que el primero responda a las exigencias y requerimientos del segundo, por eso las prácticas, los contenidos, las acciones y las políticas educativas deben responder a los cambios y vaivenes de la economía. *“El papel económico de la Escuela se impuso en primer plano después de la segunda guerra mundial, en un contexto de crecimiento económico fuerte y duradero, de innovaciones tecnológicas pesadas y de largo alcance”* (Hirtt. 2001. p. 3).

Desde allí en algunos países como Estados Unidos, España, México, Gran Bretaña, Alemania, entre otros, han establecido el concepto de competencias económicas (que en algunos casos se confunden o igualan con competitividad) en el campo de educación, generando un analogía entre ambas, lo que lleva a imponer el concepto económico sobre lo educativo, sometiendo el campo disciplinar, pedagógico, curricular y didáctico a lo productivo (desarrollar habilidades, saber hacer en contexto).

Los primeros procesos de incluir el enfoque por competencia en la educación se dieron en el Reino Unido, cuyo enfoque comenzó aplicarse hacia los años 80 bajo la modalidad de *National Vocational Qualifications* (NVQ), y estaba sustentado bajo tres premisas: resultados, demostraciones y evaluación, dejando de lado los procesos educativos (Martín Mulder, Tanja Weigel Kate Colling, 2008), pero sobre

todo la mayor debilidad, o crítica que se le hace a este enfoque es que pretende demostrar que el éxito de las competencias está en que desarrolla las habilidades y destrezas que deben tener los profesionales.

En la práctica se encontraron dificultades en el Reino Unido, ya que los profesionales al salir al mundo laboral tienen poco conocimiento de éste y no responden a los estándares exigidos por los empresarios a la hora de contratarlos, esa dificultad entre lo educativo y lo laboral no permite el desempeño adecuado de los profesionales formado bajo esta modalidad.

En Alemania en el 1997 se aplica esta modalidad (NNQ), pero haciendo énfasis en las unidades temáticas, los objetivos, los contenidos, el tiempo de enseñanza y desempeño de tareas y acciones, pero a diferencia del Reino Unido tanto desde lo educativo como lo laboral los aprendizajes están relacionados con las competencias.

En México, hacia 1995, el gobierno cambió el sistema de enseñanza tratando de estimular la innovación, la adaptación y el aprendizaje adecuado ajustado a los avances tecnológicos y al desarrollo económico del país y del mundo. Para ello instituyó dos componentes principales del sistema: La competencia laboral y el sistema de certificación.

Para el caso de Colombia, se viene hablando de formación por competencias en la educación y se introdujo la categoría de competencias desde el año 2000, como una manera de evaluar la educación en el país, esto con el fin de mejorar la educación que se impartía en ese tiempo o más bien que respondiera a las políticas que en ese entonces se estaba generando a nivel internacional. Los primeros conceptos generados por el Ministerio de Educación Nacional fueron las competencias básicas y comunicativas, y luego se enfatizó más en las competencias ciudadanas, laborales y pedagógicas, independientemente del modelo pedagógico, los currículos, el conocimiento y el contexto de las instituciones educativas del país.

Las primeras evaluaciones sobre cómo mejorar los rendimientos y los resultados de los estudiantes en las pruebas en el país, se dieron hacia finales de 1999 y principios del 2000, dejando de lado las opiniones y aportes de los docentes agrupados en FECODE, que solicitaban espacios de discusión para construir entre todos un modelo de educación y evaluación ajustado a las condiciones de la educación del país y no una imposición Ministerial. Sin embargo, se hizo caso

omiso a la sugerencia de los educadores y el Ministerio implementa la formación por competencias y la evaluación en los grados 3°, 5°, 7°, 9° con las pruebas saber y para el grado 11° en las pruebas ICFES, obligando a los docentes e instituciones educativas a obtener resultados aceptables de los estudiantes.

Ya hacia el año 2003, el Ministerio de Educación Nacional decide implementar los conceptos de competencias ciudadanas, los estándares y los planes de mejoramientos institucionales que lleven al mejoramiento de la calidad en la educación, el desarrollo de las habilidades matemáticas, comunicativas y científicas en los estudiantes, y por último el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (MEN. 2006), pero sobre todo que la educación del país se ajustara a los condicionamientos internacionales de competitividad y aprendizaje para el empleo.

El concepto de competencia en lo educativo, se inicia a partir de los pensamientos que desarrolla Chomsky (1965) en relación a la construcción lingüística:

“Como es bien conocido, la noción de competencia fue introducida por Noam Chomsky, para explicar el carácter creativo o generativo de nuestro lenguaje y para dar cuenta de la extraordinaria facilidad con la que el niño se apropia del sistema lingüístico. Para ello propone un modelo de funcionamiento lingüístico basado en el conocimiento que los habitantes poseen de la lengua” (Torrado. 1999. P. 1).

El concepto de competencia lingüística utilizado por Chomsky (1965) hace referencia a la capacidad que tienen los sujetos para desarrollar los conocimientos lingüísticos que les permite reconocer y producir enunciados gramaticales. (Alonso, 2000). Este concepto fue llevado a la educación en los años setenta y ochenta para desarrollar competencias comunicativas (gramaticales y lingüísticas) basadas en los procesos como la morfología, la sintaxis y la fonética; así la educación se convirtió en un proceso fundamentado sobre el enfoque semántico – comunicativo (línea conductual).

Chomsky (1965) separa la competencia de la producción real del enunciado, lo que implica una dicotomía entre actuación y competencia (*gramaticalidad* y la *aceptabilidad*); no se puede incluir solo el conocimiento lingüístico (competencias gramaticales), se debe de ir o avanzar más allá, tomando aspectos como la normalidad semántica y pragmática, hasta la complejidad oracional (aceptabilidad).

Por otra parte, Gardner incluye el término de competencia en su teoría de aprendizajes múltiples, afirmando que las personas llegan a ser competentes por medio del aprendizaje y mediante la adquisición de habilidades y destrezas a través del entrenamiento sistemático. Para Gardner (2001), un estudiante es competente porque alcanza un nivel alto dentro de una especialidad, y por ello es necesario el desarrollo de las habilidades mentales acompañadas de las competencias que les permita:

“Dominar todo un conjunto de habilidades para la solución de problemas, permitiendo resolver los problemas genuinos o las dificultades que se encuentre y crear un producto efectivo. Debe tener la potencialidad para crear o encontrar problemas, estableciendo así las bases del nuevo conocimiento” (Gardner. 2001. P. 60).

Por su parte y en contraposición al pensamiento de Gardner, Kufman (1995), sostiene que un estudiante adquiere sus competencias cuando alcanza las normas, conocimientos, valores y estándares de comportamiento cuando son transmitidas de manera sistematizada, es decir, las competencias no son conocimientos mecánicos o simplemente para desenvolverse en el mundo laboral, es necesario la formación en valores y normas que le ayuden a ser mejores estudiantes.

Hymes (1996) introduce el concepto de competencia para hacer referencia a las situaciones comunicativas, por ello habla más de competencias comunicativas que ayuden al desarrollo lingüístico de los estudiantes, y no se aleja mucho del concepto o pensamiento de competencia que desarrolla Chomsky, (1970). Sus trabajos los enfatiza hacia un enfoque semántico –comunicativo, pero como una construcción colectiva y social del lenguaje, no como un hecho aislado.

Para Hymes (1996), las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) son actos complejos que incluye aspectos socioculturales de los sujetos y que necesariamente está relacionado con el uso social del lenguaje, que en si deben estar relacionadas con el concepto de competencias.

Si bien el concepto de competencia procede de lo lingüístico y lleva la educación desde la psicología cultural y cognitiva, es necesario tener claro que las competencias en la educación se hacen para designar todos aquellos logros que obtiene el estudiante para desarrollar ciertas capacidades y diferenciar los contenidos curriculares de los aprendizajes (Torrado. 1999).



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
CINDE
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

Por su parte FECODE, (2007), sostiene que:

...la educación por competencias va dirigida a socavar el papel enseñanza del maestro y a convertirlo en un simple guía pasivo sin autoridad intelectual y sin responsabilidad conducente en el desarrollo del aprendizaje y del conocimiento de carácter científico. Por eso la primacía del método, la transferencia de la instrumentación pedagógica, la extrapolación del subjetivismo y la arbitrariedad del conocimiento que se revierte en arbitrariedad de la conducta. Entonces, el sistema educativo se convierte en la supremacía de los valores y en el desprecio del conocimiento (CEID, FECODE. 2007. P. 15)

Para FECODE (2007), la formación por competencias atenta contra la educación de calidad, ya que impone la metodología sobre los contenidos, los propósitos son instrumentos que someten el conocimiento al mundo laboral, es un adiestramiento de los estudiantes de primaria, secundaria y media a formarse para ser competitivo, para el empleo, ajustarse a las necesidades del mercado.

Mientras que para Torrado, (1995. p. 4), las competencias “... es esencialmente un tipo de conocimiento, ligado a ciertas realizaciones o desempeños, que van más allá de la memorización o la rutina. Se trata de un conocimiento derivado de un aprendizaje significativo”.

Para Almanza (2007. P. 1) las competencias “son construcciones individuales fruto de las interacciones fluctuantes de sus estructuras cognoscitivas, y de estas con su entorno y se relacionan con las actitudes y con la inteligencia”. Lo que significa que los sujetos formados en competencias posean mentes activas y abiertas para el conocimiento, con capacidad de influir, transformar e incidir en el ambiente en el que se desenvuelve, esto es, el término competencia debe estar ligado al conocimiento y a la acción.

Para permitir el desarrollo de las competencias, los estudiantes deben ser sujetos con capacidades de tener una mente activa, abierta para el conocimiento y saberes, y productor. En por ello, que la educación por competencia es un instrumento de mediación entre los ambientes educativos y los entornos creados alrededor de las aulas desde lo cognitivo, lo social, lo lingüístico y lo comunicativo (Almanza. 2007).

Tobón (2006), sostiene que el enfoque por competencia en la educación solo enfatiza en algunos aspectos de la docencia, el aprendizaje y la evaluación, por ello no se puede tomar como el modelo pedagógico a seguir, y en este sentido sostiene que (las competencias) son:

“...1) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos” (Tobón, 2006. P. 1).

Para Tobón (2000), el objetivo del enfoque por competencia es brindar herramientas, principios e indicadores para incrementar los procesos educativos que abunden en el mejoramiento de los rendimientos académicos de los estudiantes, y finalmente, lleve a obtener una educación con calidad, lo que implica el compromiso de los maestros en la formación y su papel en formación humana basado en pensamientos complejos (el desarrollo de la multiplicidad de las dimensiones).

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) la noción o el enfoque por competencia pretende que los ciudadanos (estudiantes) sean competentes, apliquen los conocimientos y las habilidades adquiridas en su vida, en el contexto, es decir, busca que las instituciones educativas públicas del país formen estudiantes competentes desde el ser y el saber hacer, para una sociedad exigente y que requiere de personas capaces de aplicar sus conocimientos en el mercado.

“Tradicionalmente, se enseñaron contenidos y temas que se consideraba que todos los niños y niñas debían conocer. La Revolución Educativa, reflejada en la noción de competencia, propone que lo importante no es sólo conocer, sino también saber hacer. Se trata, entonces, de que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible para enfrentar problemas nuevos de la vida cotidiana” (MEN. 2004. p. 7).



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

Lo anterior significa que para el MEN, el docente juega un papel importante en ese proceso de formación ya que ellos deben facilitar herramientas que le ayuden al mejoramiento de las habilidades y el conocimiento.

Para llegar a estos objetivos, el Ministerio de Educación Nacional desarrolla dos acciones: la primera son los estándares de competencias básicas que pretenden generar criterios claros y públicos que ayuden al mejoramiento de la calidad de la Educación en Colombia; y el segundo, son las pruebas censales que anualmente realiza el Ministerio para medir el avance, desarrollo y mejoramiento de las instituciones educativas del país; estas pruebas pretenden evaluar los niveles de logro que han alcanzado los estudiantes en el proceso de formación, lo que implica que las pruebas miden que tan lejos o cerca están los estudiantes de alcanzar la calidad planteada en los estándares:

“Estas metas se fijan en función de una situación deseada expresada en términos de lo que se espera que los estudiantes logren como resultado de su paso por la escuela; su avance se evalúa con el fin de saber si se están alcanzando, y en la tarea de alcanzarlas se comprometen los recursos, el liderazgo y el saber de los docentes y de las instituciones educativas en un esfuerzo intencional de mejoramiento continuo” (MEN, 2006 p. 9).

Distintos autores como Torres (2008), Torrado (1995), Tobón (2000), Tejada (1999), entre otros, insisten que las competencias no se pueden separar de lo cognitivo, ni entenderse al margen de lo pedagógico y dinámico de la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, es necesario la implementación de políticas coherentes de procesos de formación que indaguen, valoren e identifiquen el nivel de dominio que han adquirido los docentes en su proceso educativo y en la conceptualización, a través de una reflexión y análisis crítico de los escenarios que desarrollan en las instituciones educativas las competencias y que en última pueden ayudar a mejorar el nivel académico.

En el momento de definir las competencias es difícil tomar como referente un solo concepto, pues son tan variadas y acertadas las definiciones que referirse solo a una representaría un sesgo para un completo abordaje del concepto de competencias desde la complejidad que él exige. (Chávez, 1998). De ahí que la competencia puede definirse de manera sencilla como *“... el resultado de un proceso de integración de habilidades y de conocimientos; saber, saber-hacer, saber-ser, saber-emprender... No obstante esta definición no deja entrever el papel*



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



fundamental que cumple el contexto cultural en el desarrollo de las competencias”
(Salas. 2005. P. 5)

Como lo plantea Gómez, (2002), al referirse al contexto colombiano, ante la implementación de una evaluación por competencias para la educación superior en Colombia es necesario hacer una reflexión alrededor de un tipo de evaluación de una educación derivada de un modelo de formación que aún no se ha establecido en las universidades, la formación por competencias. Ello se constituye en una razón para repensar la educación superior en Colombia, y considerar las implicaciones curriculares, didácticas y evaluativas (Gómez, 2002) que ello acarrea, y que por consiguiente obliga a replantearla desde el currículo, la didáctica y la evaluación.

Al abordar la temática de competencias, para Gómez, (*et, al,* 2002) la primera implicación curricular es la revisión de los propósitos de formación del currículo; su respuesta lleva necesariamente a una evaluación de la pertinencia del mismo, y se constituye en el insumo requerido para replantear la organización de los contenidos del plan de estudios, dada tradicionalmente en asignaturas o materias. En este sentido, el discurso de competencias que tienen los docentes y las implicaciones en la formación y el aprendizaje, deben ser bases de reflexión sobre el papel que están cumpliendo ellos y ellas en la educación por competencias y si los diseños curriculares están centrados solo en lograr en desarrollar habilidades y destrezas, las capacidades para el empleo.

5. METODOLOGÍA

Según Ray Rist (1977) la metodología cualitativa, es inductiva, el investigador observa al sujeto y contexto de forma holística, la interacción con él es natural durante la participación de sus actores. Emerson (1983, citado por Taylor 2002). La investigación cualitativa tiene como propósito central comprender cómo una persona da sentido a su vida, entendiendo la realidad a partir de la perspectiva de los sujetos investigados. La información recolectada forma parte de conceptos, hipótesis o teorías que se construyen desde la participación de sus actores, la observación, la comprensión del contexto y la aplicación de instrumentos. (Valenzuela y Flores, 2012).



La metodología utilizada en la investigación es la Hermenéutica, la cual, según Gadamer (1998. P. 243) “... *es el arte del entendimiento*”. Ello significa que a través de ésta se puede lograr el acercamiento a la comprensión de manera interpretativa. Esta comprensión es central en Gadamer y se da a través de la interpretación, donde el lenguaje se vuelve no solo objeto de ser interpretado sino al mismo tiempo es un acontecimiento en el que hay sentidos que se deben auscultar.

La hermenéutica desde la perspectiva de Gadamer propone una teoría de la experiencia cuyo propósito consiste en romper el cerco cientificista y liberar al pensamiento para que se abra a la experiencia hermenéutica, a la comprensión como acontecer del sentido humano. Así la hermenéutica permite la comprensión de las concepciones de los docentes acerca de la formación por competencias; esto es posible porque siguiendo a Gadamer (1996. P. 483) “... *la unidad indisoluble de pensamiento y de lenguaje se da en el fenómeno hermenéutico, como unidad de comprensión e interpretación*”.

5.1. Participantes

Docentes de ambas instituciones educativas mencionadas que tuvieran disponibilidad de tiempo e interés en participar así como más de tres años en la institución respectiva.

5.1.1. Técnicas de generación de información

Las técnicas de generación de la información empleadas corresponden a la entrevista semi-estructurada y los grupos focales ya que permiten a los investigadores la conversación, como expresa José Darío Herrera (2010 p. 150) “*conversar es convergir hacia un asunto*” el objetivo de la conversación es, “...*encontrar en todas las opiniones posibles “la fuerza” que tienen desde la cosa misma*”, en este caso desde la concepción de los docentes de las instituciones educativa Mariscal Robledo y Alfonso Mora Naranjo acerca de la formación por competencia.

5.1.2. La Entrevista.

La primera técnica que se utilizó para la obtención de la información correspondió a la entrevista semi-estructurada, que definida por Sampieri (2012), obedece al proceso de recolección de información mediante la elaboración de una guía escrita

donde se plasma la idea de lo que se quiere consultar o indagar, pero no se tiene la estructura escrita y total del conjunto de preguntas. Por lo anterior, el investigador parte de unas preguntas iniciales y de acuerdo con el desenvolvimiento de la entrevista se va dando origen a nuevas preguntas. De allí que la preparación del entrevistador es básica con el fin de evitar que el entrevistado desdibuje los objetivos y se dirija por temas que no aportan a los objetivos del estudio.

Por su parte, Para Sellitz y otros (1980, págs. 151-153), es la entrevista profesional que se realiza entre un entrevistador/a y un informante; “... *tiene como objeto el obtener información sobre la vida, en general, o sobre un tema, proceso o experiencia concreta de una persona*”. Esto es, al existir una interacción cara a cara entre dos personas, da pie a la obtención de información que no puede proporcionar la observación ya sea en tiempo pasado, presente y futuro, así como explorar datos adicionales.

(Ver Apéndice B. Cuestionario para entrevista semi-estructurada).

5.1.3. Grupo Focal.

Con respecto a los grupos focales, es una técnica de reciente desarrollo y utilización, muy empleada en investigaciones de enfoque o corte cualitativo. Un grupo de enfoque consiste en reunir a la población interesada para el objeto de estudio en un ambiente específico, donde se propicia el diálogo para obtener la información requerida. Sampieri, (et al, 2012).

Según Pineda (1993, p. 29) define un grupo focal como: “...*una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación*”.

Se eligió esta técnica para la presente investigación ya que, siguiendo a Galeano (1993. P. 37) “... *el principal propósito de la técnica de grupos focales en la investigación social es lograr una información asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias que no serían posibles de obtener, con suficiente profundidad, mediante otras técnicas tradicionales*”

En el estudio cualitativo, los grupos focales permiten al investigador una mejor comprensión del problema abordado, ya que se perfila con el tema de investigación (Stake, 1999).

“Más allá de hacer la misma pregunta a varios participantes, su objetivo es generar y analizar la interacción ente ellos” (Barbour, 2007 citado por Sampieri *et al*, 2012, pág. 425).

(Ver Apéndice C. Guión para Grupo Focal)

5.2. Análisis de la información

El análisis de la información es el proceso que se sigue para dar forma y orden sistemático a los datos arrojados por las entrevistas realizadas por el investigador, así como los resultados registrados (grabados) en el desarrollo de los grupos focales a realizar y la información obtenidos de los documentos revisados en el referente conceptual. Ese análisis implica trabajar con los datos obtenidos, organizarlos y fragmentarlos en unidades más sencillas para su estudio. De esa manera se puede explicar y enmarcar los resultados en relación con la teoría. (Valenzuela y Flores, 2012).

En esa medida la búsqueda desde el análisis se centrará en un primer momento de transcripción de la información generada, categorización y clasificación inicial de la misma, posteriormente identificación de regularidades y singularidades, por último, construcción del tejido interpretativo y textual de los respectivos informes y artículos, centrándose en las voces de los docentes y en la perspectiva analítica de los investigadores frente a las mismas en conexión con la teoría ya existente.

5.3. Cronograma de actividades.

A continuación se presenta el cronograma de actividades o plan de trabajo que dio origen al presente estudio; así mismo, los lineamientos exigidos por COLCIENCIAS en materia de proyectos de investigación.



Tabla 3. Cronograma de trabajo.

ACTIVIDADES7trimestre	Trim. 1	Trim. 2	Trim. 3	Trim. 4	Trim. 5	Trim. 6	Trim. 7	Trim. 8
Tutorías								
Revisión de antecedentes y planteamiento del problema.								
Elaboración referente teórico categorías: formación y competencias.								
Planteamiento de la Metodología.								
Contacto I.E: proceso inmersión y aprestamiento.								
Trabajo de campo: entrevistas y grupos focales.								
Elaboración de artículos de revisión en borrador								
Sistematización de la información.								
Análisis e interpretación de la información.								
Hallazgos y conclusiones.								
Elaboración de artículo final de revisión.								
Socialización trabajo final.								

Fuente: Elaboración propia.

5.4. Resultados/Productos esperados y potenciales beneficiarios.

5.4.1. Relacionados con el aporte de conocimientos para el fortalecimiento de procesos de gestión regional del desarrollo científico, tecnológico y de la innovación.

Tabla 4. Fortalecimiento de la capacidad científica

RESULTADO ESPERADO (Según proyecto aprobado)	RESULTADO OBTENIDO	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO (1)
Participación Eventos científicos y/o participación en redes de Conocimiento.	Socialización de resultados de la investigación	Certificación de participación en los eventos

5.4.2. Relacionados con la generación de conocimiento y/o nuevos desarrollos tecnológicos.

Sin lugar a dudas el aporte al conocimiento científico o tecnológico se fundamenta en toda la conceptualización teórica y estado del arte que soporta la investigación social, en este caso respaldada por la generación de los diversos artículos de revisión inherentes al tema de estudio.

Tabla 5. Generación de conocimiento y/o nuevos desarrollos tecnológicos.

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Fundamentación teórica sobre la concepción de los docentes sobre las competencias	Artículo de presentación de resultados de investigación publicado en revista de ciencias sociales.	Comunidad académica.

5.4.3. Conducentes al fortalecimiento de la capacidad científica regional.

El proceso formal educativo se corresponde con los aportes de los graduandos en maestría como aportantes importantes al fortalecimiento de la capacidad científica

regional, en Antioquia en este caso, que a la vez se constituyen en punto de partida para futuras investigaciones de corte social cualitativo.

Tabla 6. Fortalecimiento de la capacidad científica regional.

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Formación postgradual.	Magísteres en Educación y Desarrollo Humano.	Participantes UMZ 17
Cooperación Grupo de Investigación.	Conformación de un equipo de trabajo de estudio sobre las competencias.	Formación de estudiantes de pregrado sobre este tema y a docente de la instituciones educativas

Fuente: Elaboración propia.

5.4.4. Dirigidos a la apropiación social del conocimiento.

De igual forma la construcción de los artículos de revisión permite y se convierten en una estrategia o medio para divulgar o transferir el conocimiento o tecnologías generadas en el proyecto a los beneficiarios potenciales y a la sociedad en general.

Tabla 7. Apropiación social del conocimiento

Resultado Esperado (Según Proyecto Aprobado)	Resultado Obtenido	Indicador Verificable Del Resultado (1)
3 Artículos de revisión	Categoría B	Texto escrito
1 Artículo de resultados	Categoría B	Texto escrito
Ponencia de socialización de resultados	Presentación ponencia de socialización	Certificación de ente organizador

Fuente: Elaboración propia.

5.4.5. Impactos esperados.

A nivel social, académico y de productividad para el sector educativo, los siguientes fueron los aportes del equipo de investigación que contribuyeron a generar dichos impactos.

Tabla 8. Impactos esperados.

Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos*
Social	Corto	Propuesta educativa que propicie la formación de los docentes en relación a la formación por competencias	NA
Académico	Corto	Introducción de cambios curriculares al interior del Proyecto Educativo de las Instituciones –PEI-	NA
De productividad y/o competitividad	Corto	Creación de un semillero de Investigación en competencias de modo que exista la continuidad del proceso de cualificación del programa a partir de los resultados de la investigación.	NA

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almanza H. Verónica B. Lineamientos para generar propuestas curriculares orientadas a la formación por competencias comunicativas en el grado de transición en el nivel preescolar. Universidad del Norte. Instituto de estudios superiores en Educación. Maestría en Educación. Barranquilla. 2007. Disponible en:
<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/10584/166/1/Lineamientos%20curriculares.pf>
- Almanza H. Verónica B. Hablemos De Competencias Desde El Preescolar. Disponible en:
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles-81726_archivo.pdf
- Arguelles, Antonio. Compilador. Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia. México. D. F. LIMUSA. 1999.

- Barraza, Macías Arturo y Adla Jaid Dipp. Coordinadores. Competencias y Educación, Miradas múltiples de una relación. Instituto Universitario Anglo-Español. México. D.F. 2011.
- Begoya, Maldonado Daniel, Manuel Vinent Solsona y otros. Competencias y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2000
- Cardona Tobón; Paola A. «Ruta de mejoramiento para colegios oficiales, tras rajada», El Colombiano, 28 de julio. 2005.
- CHÁVEZ U. Las Competencias en la Educación para el trabajo. Seminario sobre Formación Profesional y Empleo. México D.F., 1998
- Chomsky, Noam. Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Editorial Aguilar. 1970
- Díaz, Osorio Gloria Cecilia, Leyda Leonor Gutiérrez Peraza y otros. Una Educación para el Desarrollo De Competencias. Riohacha – Guajira. 2010. Disponible en: www.bdigital.unal.edu.co/1967/1/10288030. 2006.
- FECODE. Revista Educación y Cultura. No. 67. Abril de 2005
- FECODE. Revista Educación y Cultura. No. 76. Septiembre de 2007
- FECODE. Revista Educación y Cultura. No. 81. Diciembre de 2008.
- Gadamer, Hans-Georg. Verdad y Método. Salamanca. España. 1998.
- Galeano María Eumelia. Diseño de proyectos en investigación cualitativa. Universidad EAFIT 2004.
- Galeano, Eumelia, et al. Curso Especializado en la Modalidad a Distancia sobre Investigación en las Ciencias Sociales, Modulo 5, La Investigación Cualitativa, Teoría. Medellín, ICFES, INER, Universidad de Antioquia. 1993.
- Gardner, Howard. La mente no escolarizada. La Teoría de Las Inteligencias Múltiples. Fondo de Cultura Económica. Sexta Edición. Colombia. 2001.
- García, San Pedro María José. Realidad y Perspectivas de la Formación por Competencias en la Universidad. Trabajo de Investigación realizado en el marco del Doctorado en Calidad y Procesos de Innovación Educativa. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada. Julio de 2007.
- García, San Pedro María José. Diseño y Validación de un Modelo por Competencias en la Universidad. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada. Julio de 2010.
- Gil, Arturo Alonso. Lenguaje y competencias en el contexto de la educación colombiana. Una mirada panorámica. Disponible en:

[http://www.fundesuperior.org/Articulos/Competencias/Competencia_le
nguaje.pdf](http://www.fundesuperior.org/Articulos/Competencias/Competencia_le
nguaje.pdf)

González Rey, Fernando. Epistemología cualitativa y subjetividad. Editora PUC –SP, 1997.

Hymes, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. Forma y Función, 9. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Bogotá. 1996.

Jaramillo, Franco Rosario. Directora. Programa de Competencias Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en:

[http://psicologia.uniandes.edu.co/intimidacion/paginas/Descargas/Rosario%20Jaramillo.p df](http://psicologia.uniandes.edu.co/intimidacion/paginas/Descargas/Rosario%20Jaramillo.pdf)

Luna, María Teresa. La intimidación y la experiencia en lo público, tesis presentada como requisito parcial para optar al título de doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud centro de estudios avanzados en niñez y juventud universidad de Manizales – CINDE Manizales. 2006

Martínez, Montero Jaime. Competencias básicas en Matemáticas. Una Nueva práctica. Madrid España. RGM. S.A. 2008

Ministerio de Educación Nacional. Formar para la Ciudadanía... ¡Si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Guía No. 6. 2004

Mulder, Martin, Weigel, Tanja y Collins, Kate (2007). “El concepto de competencia en el desarrollo de la educación vocacional y capacitación en seleccionado Estado miembro de EU: un análisis crítico”, Journal of Vocational Education & Training, 59 (1), 67-88. Traducción de Elisabet Cortés Harlet. Revisión Técnica: Fidel Grande. Disponible en:

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6res.pdf>

Navio, Gómez Antonio. Caracterización Inicial de las Competencias Profesionales. Disponible en:

[http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5004/ang10de20.pdf?sequ
ence=10](http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5004/ang10de20.pdf?sequence=10)

Patiño, Benjamín Rubiano-Monografía para optar al título de Especialista en Gestión Empresarial en

www.bdigital.unal.edu.co/1967/1/10288030.2006.pdf.

Pineda, Roberto. El Método Etnográfico. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad de los Andes. Módulo 5, La Investigación Cualitativa, Teoría. Medellín, ICFES, INER, Universidad de Antioquia. 1993.

<http://redalyc.uaemex.mx/src> Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Sistema de Información Científica Redalyc.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

- Salas Zapata, Walter Alfredo. Formación por Competencias en Educación Superior. Una Aproximación Conceptual a Propósito del Caso Colombiano. Universidad de Antioquia, Colombia. Revista Iberoamericana de Educación. 1995.
- Selltiz, C., Wrightsman, L.S. y Cook, S.T.: Métodos de investigación en las relaciones sociales, Edit. Rialp, Madrid, 1980, págs. 151-153.
- Tobón, Sergio. Aspectos Básicos De La Formación Basada En Competencias. Telca. 2006. Disponible en:
<http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>
- Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe ediciones
- Torrado, María Cristina. El desarrollo de las competencias: Una propuesta para la Educación colombiana. Mimeo. Santafé de Bogotá, 1999.
- Torrado, María Cristina. La naturaleza cultural de la mente. Bogotá: ICFES. 1995.
- Torrado, María Cristina. De las aptitudes a las competencias. Bogotá: ICFES. 1998
- Vargas, Zarate Medardo. Avances de la Gestión por Competencias. Disponible en:
<http://www.ustatunja.edu.co/administracion/images/investigar/competencias.pdf>
- Vygotsky, Lev S. Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Editotial La Pleyade, Buenos Aires.1985.
- Ricoeur, Paul. Narratividad, fenomenología y hermenéutica. Revista Análisis 25. 2000.

Apéndice A. Consentimiento informado

Título del proyecto: *Concepciones que tienen los docentes frente a la formación por competencias en las Instituciones Educativas Mariscal Robledo y Alfonso Mora Naranjo del Municipio de Medellín.*

Investigadores: MARIO ALBERTO GUERRA MONTOYA, JOSÉ ALONSO FRANCO LONDOÑO, ARLEY GUILLERMO DAVID VASQUEZ

Yo _____ mayor de edad, con documento de identidad No. _____, docente en la Institución Educativa _____

DECLARO: Que he sido invitada/o a participar en un estudio que busca
Que desde esta investigación se me ha proporcionado la siguiente información:

- El estudio busca acercarse a conocer los conceptos, opiniones, visiones y saberes en relación a las competencias.
- Se realizarán entrevistas y grupos focales. Las entrevistas serán individuales, con preguntas abiertas, que requerirán de mi parte hacer narraciones sobre los sentimientos y percepciones relacionados con el tema de estudio. En el caso del grupo focal compartiré lo que pienso frente al tema con otras personas seleccionadas para tal fin por los investigadores, conservando siempre el respeto por los otros y las distintas formas de pensar.
- Los resultados de la investigación serán comunicados en forma escrita y oral y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional y en eventos académicos.
- La información obtenida de las entrevistas y del estudio será confidencial, mi nombre no aparecerá como tal en la investigación ni en ninguno de sus documentos públicos y por lo tanto los investigadores definirán una convención con la cual apareceré. Así mismo, los nombres de las personas o instituciones a las que pueda hacer referencia en mis relatos, serán sustituidos para garantizar la confidencialidad de estas.
- Se me ha proporcionado suficiente claridad de que mi participación es totalmente voluntaria, y que ella no implica ninguna obligación de mi parte con el investigador ni con los programas o instituciones que él pueda representar.
- Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente a los investigadores si llegase a tomar esta decisión.
- Igualmente, he sido informado/a que los resultados a que dé lugar este proceso que indaga sobre lo que pienso o he vivido frente al tema objeto de esta investigación, no compromete a los investigadores ni a las instituciones que puedan ellos representar.
- Se me ha informado que aunque el objeto del estudio es: **“Concepciones que tienen los docentes frente a la formación por competencias en las Instituciones Educativas Mariscal Robledo y Alfonso Mora Naranjo del Municipio de Medellín”**, se tendrá especial cuidado en no forzar ni violentar mi intimidad. Por lo tanto tengo claro que tengo derecho a detener o postergar la conversación en cualquiera de los espacios en que participe, si considero que mi estado emocional no me permite continuar o retirarme del mismo hasta que me sienta mejor.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Acepto que la participación en dicho estudio no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni adquiero ninguna relación contractual.

Doy fe, de que para obtener el presente consentimiento informado, se me explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y limitaciones; además, que en forma personal y sin presión externa, se me ha permitido realizar todas las observaciones y se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado.

Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecha con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, y mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia firmo:

Nombre:

Apéndice B: Entrevistas

PREGUNTAS ORIENTADORAS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES

Institución Educativa:

Nombre Completo:

Área que dicta:

Grados:

1. Para usted ¿Qué son las competencias?
2. ¿Cuáles son los mayores retos y satisfacciones que tiene en su ejercicio como docente?
3. ¿Qué piensa usted de las competencias y cómo se siente frente a ellas?
4. ¿Cómo ha vivido esta directriz ministerial de la educación por competencias?
5. ¿Cuál considera que es su papel como docente frente a la formación por competencias?
6. ¿Cuáles cree usted son las mayores posibilidades y dificultades de la formación por competencias?
7. ¿Valoraría usted la implementación de este enfoque de formación en las instituciones educativas como exitoso o cree que no lo ha sido?
8. ¿Cómo ve usted el presente de la educación en el departamento y el país?
9. ¿Y el futuro de la educación y de los niños y jóvenes desde lo que tenemos actualmente?
10. Hay algún otro asunto sobre este tema de las competencias que le gustaría comentarnos o que no hayamos tratado en esta conversación.

¡Gracias!

Apéndice C: Grupo Focal

Herramienta para los grupos focales

1. Nombre de la investigación:

Concepciones que tienen los docentes frente a la formación por competencias en las Instituciones Educativas Mariscal Robledo y Alfonso Mora Naranjo del Municipio de Medellín.

2. Objetivos:

Objetivos de la Investigación
¿Cuáles son las concepciones que frente a la educación por competencias tienen los docentes de la institución educativa Mariscal Robledo y Alfonso Mora Naranjo?
¿Qué acciones de resistencia o afirmación de estas concepciones generan desde su práctica educativa?

3. Identificación del Moderador:

Nombre del Moderador
En la Institución Educativa Mariscal Robledo los moderadores serán: Arley Guillermo David y Mario Alberto Montoya
En la Institución Educativa Alfonso Mora Naranjo los moderadores serán: Alonso Franco Londoño y Arley Guillermo David
Nombre del Observador
El observador en la I. E. Mariscal Robledo: Alonso Franco L
El observador en la I. E. Alfonso Mora Naranjo: Mario Alberto Montoya

4. Participantes:

Nombre Completo	Área o Asignatura
1.	
2.	
3.	
4.	

5. Preguntas temáticas:

a. ¿Cómo ven ustedes el presente de la educación en el departamento y el país?
b. ¿Cuáles son los mayores retos y satisfacciones que tiene en su ejercicio como docente?
c. ¿Qué piensan ustedes de las competencias y cómo se siente frente a ellas?
d. ¿Valorarían ustedes la implementación de este enfoque de formación en las instituciones educativas como exitoso o cree que no lo ha sido?
e. ¿Cuál considera que es su papel como docente frente a la formación por competencias?
f. ¿Cuáles creen ustedes son las mayores posibilidades y dificultades de la formación por competencias?
g. Hay algún otro asunto sobre este tema de las competencias que le gustaría comentarnos o que no hayamos tratado en esta conversación

6. Recursos:

1. Grabadora de periodista
2. Cámara fotográfica
3. Cámara de vídeo
4. Fotocopias documento
5. Libretas de apuntes
6. Lapiceros
7. Marcadores

7. Responsables:



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

Mario Alberto Guerra Montoya, José Alonso Franco Londoño y Arley Guillermo David Vásquez.

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO - CINDE**

Concepciones que tienen los docentes frente a la formación por competencias en las Instituciones Educativas Mariscal Robledo y Alfonso Mora Naranjo del municipio de Medellín

INFORME TÉCNICO

Participantes:

Mario Alberto Guerra Montoya

José Alonso Franco Londoño

Arley Guillermo David Vásquez

UMZ17

Tutora:

Adriana Arroyo Ortega

Magister en Educación y Desarrollo Humano

Medellín, Antioquia, Colombia

Octubre de 2016

TABLA DE CONTENIDO

1. [Resumen técnico](#)
- 1.1. [Descripción del problema](#)
- 1.2. [Ruta conceptual](#)
- 1.2.1. [Formación y educación](#)
- 1.2.2. [Competencias](#)



- 1.3. [Presupuestos epistemológicos](#)
- 1.4. [Metodología utilizada en la generación de la información](#)
 - 1.4.1. [Participantes](#)
 - 1.4.2. [Proceso de análisis de información](#)
2. [Principales hallazgos y conclusiones](#)
 - 2.1. [Hallazgos](#)
 - 2.2. [Formación Integral](#)
 - 2.3. [Formación por competencia: entre el hacer y la preocupación por el ser](#)
 - 2.4. [El docente como mediador en el escenario de la formación por competencias](#)
3. [Discusiones y Recomendaciones](#)
4. [Productos Generados](#)
 - 4.1. [Publicaciones](#)
 - 4.2. [Diseminación](#)
 - 4.3. [Aplicaciones para el desarrollo](#)
5. [Referencias bibliográficas](#)

1. Resumen técnico

1.1. Descripción del problema

A nivel de Antioquia como en Colombia, se dice que es necesario buscar estrategias para optimizar la calidad de los procesos de Enseñanza - Aprendizaje, razón por la cual desde hace algunos años el Ministerio de Educación Nacional, a partir de las directrices de organismos multilaterales, ha implementado acciones en la búsqueda del perfeccionamiento de competencias para que los estudiantes puedan acceder a las herramientas necesarias para afrontar creativamente las distintas realidades, solucionar dificultades, adecuarse a los cambios de la sociedad.

Estas acciones del Ministerio han generado articulaciones a la educación media dirigida a jóvenes con interés en desarrollar sus conocimientos y que se encontraban en una circunstancia pre laboral, para que sean competentes y preparados para integrarse productivamente y continuar con la formación técnica, tecnológica y/o universitaria, privilegiando desde el enfoque de las competencias los niveles técnicos y tecnológicos.

Desde lo local se han generado iniciativas en las instituciones educativas y en los distintos gobiernos a favor y en contra de este proceso y apuestas diversas en aras de lograr mejorar los procesos educativos para que los niños, niñas y jóvenes aprendan a aprender, con inversiones en formación de educadores y recursos para el aprendizaje, pero no existen muchas indagaciones sobre la forma en que se han venido articulando los docentes a cada uno de estos escenarios. Lo que sí es evidente es el enorme interés que se tiene desde algunos organismos internacionales, por aplicar la gestión por competencias como un instrumento indispensable para progresar en el desarrollo e involucramiento del capital humano.

Una perspectiva que muchos críticos de la formación por competencias consideran negativa para las instituciones educativas y la educación misma, precisamente porque mira a las personas como “capital”, está anclada en una visión capitalista y de mercados que sólo propicia el desarrollo del sujeto que trabaja, pero que no visualiza el desarrollo de competencias que no son tan valoradas socialmente como las artísticas, humanistas, etc, y al ser humano de manera integral más allá de si es o no competente.

Desde otras visiones contrapuestas se considera innegable que la formación por competencias es un enfoque que se ha estado conformando en los últimos años con el fin de dar respuesta a los nuevos eventos y esperanzas de la sociedad actual desde una preocupación que consideran pedagógica de cómo formar hombres y mujeres competentes, que se desempeñen de manera exitosa en cualquier contexto.

Aunque ambas miradas sobre las competencias se encuentran presentes en los escenarios de discusión educativa, poco se les ha indagado a los docentes sobre el tema y cuáles son sus visiones al respecto. Existe entonces un vacío importante ya que se desconocen las posturas y visiones de quienes en lo cotidiano generan los escenarios pedagógicos y ambientes de aprendizaje; pero además, en muchos momentos de la discusión no se han tenido en cuenta sus voces sobre una temática que irremediamente afecta a los docentes y a otros miembros de la comunidad educativa.

Se ha señalado que la historia del concepto de competencias ha estado suscrita por discusiones y diversas interpretaciones que, en su mayor parte, no han pretendido ni colaborado en su clarificación. Sin embargo, se han presentado argumentos y evidencias documentales que justifican y acreditan la necesidad de un diseño conceptual que define los fundamentos y que, por otro lado, promueva sus emergencias, pero ante todo la necesidad de una discusión argumentada al respecto y el conocimiento pleno de las necesidades, visiones y expresiones que los mismos docentes tienen.

Las distintas concepciones que se asumen de la competencia como constructo, implican, consecuentemente, una interpretación de la realidad del ser humano, los valores

implicados y del conocimiento; es decir, las relaciones que se pueden dar entre las concepciones ontológicas, antropológicas, epistemológicas y éticas, que es necesario evidenciar.

En efecto, hay políticas ministeriales que determinan y reglamentan el hacer educativo en Colombia, y el concepto de competencias ha alcanzado niveles muy significativos en los procesos educativos del país, incluso ha estado por encima de los pensamientos y acciones de los mismos maestros, que de una u otra manera se han visto obligados a desarrollar estos enfoques en los procesos educativos, en su quehacer pedagógico.

Existen reflexiones, análisis y pensamientos de los docentes en artículos, documentos y libros, o a través de FECODE y ADIDA, pero se debe avanzar más allá para conocer, entender y analizar la concepción del maestro en torno a la formación por competencias. Al respecto Torres (2008), realiza un análisis de la debilidad que hay en torno a la capacidad que se tiene en incorporar las competencias en las prácticas y los procesos formativos en los docentes en las instituciones educativas, y al indagar sobre el impacto que esta ha generado en las políticas educativas del país se observa un panorama poco halagador.

En relación a lo anterior se ha encontrado varias falencias en torno a los procesos educativos en las instituciones educativas del país, y que autores como Torres (2008), Hernández Cols (2004), Monereo y Pozo (2003); Zabalza (2003), Uroza (2004), Tobón (2006), lo han señalado. En términos generales se pueden destacar algunas de las dificultades identificadas:

- La falta de una formación por competencias y su aplicabilidad en la educación pública del país. (Díaz V. y Valencia, 2006).
- La existencia de diferentes concepciones en torno de las competencias y por ello la manera de evaluar tiene falencias (Torres. 2008).
- Existe uniformidad en el enfoque por competencias Ministerial, pero se ha dejado de lado el contexto socio cultural de las instituciones educativas, lo que se refleja en una descontextualización entre los lineamientos ministeriales (políticas educativas) y las condiciones reales de las instituciones.
- Existe un divorcio entre el currículo real y el currículo formal (el planeado, proyectado y construido desde las instituciones educativas), lo que lleva a una deformación de la formación (González. 2006).
- La falta de escenarios académicos donde se evalúe, planifique y construyen acciones hacia pensar la educación sobre un enfoque por competencias o crear otras nuevas alternativas que ayuden a mejorar la calidad en la educación.

- Es necesario promover un aprendizaje que ayude a la obtención del conocimiento, las habilidades y las actitudes de los estudiantes en un marco de evaluación que responde a los objetivos de la educación y no sólo a dar cumplimiento a las exigencias del Ministerio (Torres. 2008).
- Se ha llevado más el enfoque por competencia a un hacer, dejando de lado otros aspectos como el ser y el saber, lo cognitivo está aislado, y mucho más lo investigativo. Lo que implica privilegiar lo laboral sobre la formación científica y disciplinar (Tobón. 2006).

Es necesario entonces conocer las perspectivas de los docentes, especialmente cuando existen cada vez más recursos, intereses y demandas desde el Ministerio de Educación al respecto. No se sabe de manera específica como es vivido, mirado y trabajado por ellos y ellas, razón por la que está investigación pretende abordar el tema de las competencias desde dos instituciones específicas en el municipio de Medellín.

Desde este marco se construye entonces la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las concepciones y visiones que frente a la formación por competencias tienen los docentes de la institución educativa Mariscal Robledo y Alfonso Mora Naranjo?

1.2. Ruta conceptual

A continuación, se retoman los conceptos principales que se convierten en referentes importantes para conocer las concepciones que tienen los docentes frente a la formación por competencias en las dos instituciones educativas.

1.2.1. Formación y educación.

Distinguir el concepto de formación desde la visión integral del ser humano, requiere de la apertura de la mente hacia el reconocimiento de una ruptura de su ignorancia, esto es, formar tiene un fin, es la auto-superación mediante el desarrollo espiritual del sujeto. Lo que se expresa en líneas anteriores deja entrever una concepción de formación que coloca como eje central a un sujeto que se interpela en primera instancia a sí mismo y luego a un otro en aras de una comprensión significativa.

Lo que quiere decir que en la formación se establece el tipo de relación que permite el aprendizaje; esto trae consigo sus propios riesgos y supone apertura a lo inesperado. Ello implica que un ser humano formado se reencuentra consigo mismo, porque es capaz de reconocer lo propio y lo extraño.

En este orden de ideas, Álvarez (1999. p. 12) define la formación *como "... el proceso y el resultado cuya función es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad. Para que un individuo se considere preparado es necesario que se haya*



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

apropiado de parte de la cultura que lo ha precedido y, consecuentemente conozca una profesión, que sea instruido". Para este autor la formación tiene un fin último prepara al hombre desde una visión humana, y como ser social, la cual requiere el desarrollo de todas sus potencialidades funcionales, tanto espirituales como físicas. Para lograr el desarrollo debe recibir instrucción en una arte o profesión determinada al igual que recibir y aprehender la historia de su sociedad. En este sentido para Álvarez (1999) la formación tiene tres (3) procesos que se agrupan en una unidad dialéctica y que tienen el objetivo central de preparar al hombre como ser social: el proceso educativo, desarrollador e instructivo.

Por su parte, Gadamer, (1997) señala el concepto formación (*Bildung*) como un proceso constante de configuración que no posee objetivos determinados en los que deba desencadenar. En este sentido, Gadamer (1997) afirma que el resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos, es decir, considera que se origina del proceso interior de la formación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión. De este modo, el camino del conocimiento no tendría límites dentro de su desarrollo, sino que su tipo de conocimiento sería permanente, esto es, un constante proceso, que permite descubrir lo nuevo a partir de la experiencia pasada.

De otro lado, Martha Nussbaum (1999) no hace alusión directa a este concepto, aunque en la mayoría de sus textos en especial, enfatiza en el factor social de la educación desde esta perspectiva. Es decir, su búsqueda se ha centrado en reconocer realmente el papel de la formación y de los actores o agentes formadores, considerando que el mejor aporte que les puede dar la formación ciudadana a las personas es desarrollar y potenciar sus capacidades.

Para la autora, los procesos formativos no pueden estar al margen de reconocer tres grandes problemas que permean la justicia actual: a) la exclusión de poblaciones vulnerables; b) las desigualdades entre los países ricos y pobres que afectan las oportunidades de vida de los ciudadanos y, c) el establecimiento de principios de justicia centrados en seres humanos racionales y adultos, que desconocen los deberes morales frente a especies no humanas.

En síntesis, lo que se ha expresado acerca del concepto de formación en relación con la educación, es la necesidad de que éste sea más humanista, centrado en la personalidad y en el respeto hacia el ser humano; revitalización a los centros formativos (las instituciones educativas) como verdaderos talleres donde se aprenda a vivir, teniendo en cuenta que lo importante es el aprendizaje permanente, que la vida es activa, cambiante y que, por tanto, requiere de la participación creadora del individuo en la sociedad, con el fin de lograr un mayor desarrollo de las conductas creativas, reflexivas y críticas.

1.2.2. Competencias.

El concepto de Competencias ha sido analizado a partir del tema sobre competitividad, Porter, (2004), asociado, comúnmente, a las empresas y la producción; inicialmente fue aplicado en las universidades, en la formación superior, y pretendía formar profesionales que desarrollaran una tipología de conocimiento, habilidades y competencias (Winterton y otros, 2005) para alcanzar ciertos estándares, pero finalmente lo que buscaba era que los estudiantes o profesionales usaran sus capacidades o conocimientos en la prácticas o desempeño de ciertas tareas o profesiones.

Desde allí en algunos países como Estados Unidos, España, México, Gran Bretaña, Alemania, entre otros, han establecido el concepto de competencias económicas (que en algunos casos se confunden o igualan con competitividad) en el campo de educación, generando una analogía entre ambas, lo que lleva a imponer el concepto económico sobre lo educativo, sometiendo el campo disciplinar, pedagógico, curricular y didáctico a lo productivo (desarrollar habilidades, saber hacer en contexto).

Para el caso de Colombia, se viene hablando de formación por competencias en la educación y se introdujo la categoría de competencias desde el año 2000, como una manera de evaluar los procesos al respecto en el país y que respondieran a las políticas que en ese entonces se estaba generando a nivel internacional. Los primeros conceptos generados por el Ministerio de Educación Nacional fueron las competencias básicas y comunicativas, y luego se enfatizó más en las competencias ciudadanas, laborales y pedagógicas, independientemente del modelo pedagógico, los currículos, el conocimiento y el contexto de las instituciones educativas.

Ya hacia el año 2003, el Ministerio de Educación Nacional decide implementar los conceptos de competencias ciudadanas, los estándares y los planes de mejoramientos institucionales que lleven al mejoramiento de la calidad en la educación, el desarrollo de las habilidades matemáticas, comunicativas y científicas en los estudiantes, y por último el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (MEN. 2006), pero sobre todo que la educación del país se ajustara a los condicionamientos internacionales de competitividad y aprendizaje para el empleo.

Precisando conceptualmente este tema, el concepto de competencia en lo educativo, se inicia a partir de los pensamientos que desarrolla Chomsky (1965) en relación a la construcción lingüística, el cual hace referencia a la capacidad que tienen los sujetos para desarrollar los conocimientos lingüísticos que les permite reconocer y producir enunciados gramaticales. Alonso, (2000). Este concepto fue llevado a la educación en los años setenta y ochenta para desarrollar competencias comunicativas (gramaticales y lingüísticas) basadas en los procesos como la morfología, la sintaxis y la fonética; así la educación se convirtió en un proceso fundamentado sobre el enfoque semántico – comunicativo (línea conductual).

Si bien el concepto de competencia procede de lo lingüístico y lleva la educación desde la psicología cultural y cognitiva, es necesario tener claro que las competencias en la educación se hacen para designar todos aquellos logros que obtiene el estudiante para desarrollar ciertas capacidades y diferenciar los contenidos curriculares de los aprendizajes (Torrado. 1999).

Para FECODE (2007), la formación por competencias atenta contra la educación de calidad, ya que impone la metodología sobre los contenidos, los propósitos son instrumentos que someten el conocimiento al mundo laboral, es un adiestramiento de los estudiantes de primaria, secundaria y media a formarse para ser competitivo, para el empleo, ajustarse a las necesidades del mercado.

Mientras que para Torrado, (1995. p. 4), las competencias “... es esencialmente un tipo de conocimiento, ligado a ciertas realizaciones o desempeños, que van más allá de la memorización o la rutina. Se trata de un conocimiento derivado de un aprendizaje significativo”.

Para Almanza (2007. P. 1) las competencias “son construcciones individuales fruto de las interacciones fluctuantes de sus estructuras cognoscitivas, y de estas con su entorno y se relacionan con las actitudes y con la inteligencia”. Lo que significa que los sujetos formados en competencias posean mentes activas y abiertas para el conocimiento, con capacidad de influir, transformar e incidir en el ambiente en el que se desenvuelve, esto es, el término competencia debe estar ligado al conocimiento y a la acción.

Para Tobón (2000), el objetivo del enfoque por competencia es brindar herramientas, principios e indicadores para incrementar los procesos educativos que abunden en el mejoramiento de los rendimientos académicos de los estudiantes, y finalmente, lleve a obtener una educación con calidad, lo que implica el compromiso de los maestros en la formación y su papel en formación humana basado en pensamientos complejos (el desarrollo de la multiplicidad de las dimensiones).

Y en este sentido el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) asume que la noción o el enfoque por competencia pretende que los ciudadanos (estudiantes) sean competentes, apliquen los conocimientos y las habilidades adquiridas en su vida, en el contexto, es decir, busca que las instituciones educativas públicas del país formen estudiantes competentes desde el ser y el saber hacer, para una sociedad exigente y que requiere de personas capaces de aplicar sus conocimiento en el mercado.

Distintos autores como Torres (2008), Torrado (1995), Tobón (2000), Tejada (1999), entre otros, insisten que las competencias no se pueden separar de lo cognitivo, ni entenderse al margen de lo pedagógico y dinámico de la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, es necesaria la implementación de políticas coherentes de procesos de formación que

indaguen, valoren e identifiquen el nivel de dominio que han adquirido los docentes en su proceso educativo y en la conceptualización.

1.3. Presupuestos epistemológicos

La presente investigación retoma la metodología cualitativa ya que ésta tiene como propósito central comprender cómo una persona da sentido a su vida, entendiendo la realidad a partir de la perspectiva de los sujetos investigados. La información recolectada forma parte de conceptos, hipótesis o teorías que se construyen desde la participación de sus actores, la observación, la comprensión del contexto y la aplicación de instrumentos. (Valenzuela y Flores, 2012).

El enfoque que se retoma es el hermenéutico, que, desde Gadamer es el arte del entendimiento. Ello significa que a través de ésta se puede lograr el acercamiento a la comprensión de manera interpretativa. Así la hermenéutica permite la comprensión de las concepciones de los docentes acerca de la formación por competencias; esto es posible porque siguiendo a Gadamer (1996. P. 483) *“la unidad indisoluble de pensamiento y de lenguaje se da en el fenómeno hermenéutico, como unidad de comprensión e interpretación”*.

En el marco conceptual se retoman los postulados de autores como Nussbaum (2006) quien si bien no hace alusión al concepto de competencias si hace aportes desde la categoría de educación y que, desde la interpretación de los investigadores, se relaciona con aspectos teóricos que sustentan el modelo de formación por competencias. Desde el país se retoma a Tobón quien en Colombia ha hecho aportes en la comprensión de este modelo de formación. De igual manera se retoman los constructos emanados desde el Ministerio de Educación Nacional y, por último, la posición de FECODE quien ha presentado posturas críticas al modelo propuesto por el MEN.

Como presupuesto epistemológico central al proceso investigativo se encuentra la construcción interpretativa del conocimiento, centrando el proceso en los saberes que de manera dialógica se encuentran desde las distintas posiciones de sujeto que interlocutan en este marco de indagación.

1.4. Metodología utilizada en la generación de la información.

Según Ray Rist (1977) la metodología cualitativa, es inductiva, el investigador observa al sujeto y contexto de forma holística, la interacción con él es natural durante la participación de sus actores. La investigación cualitativa tiene como propósito central comprender cómo una persona da sentido a su vida, entendiendo la realidad a partir de la perspectiva de los sujetos investigados. La información recolectada forma parte de conceptos, hipótesis o

teorías que se construyen desde la participación de sus actores, la observación, la comprensión del contexto y la aplicación de instrumentos. (Valenzuela y Flores, 2012).

La metodología utilizada en la investigación sería la Hermenéutica, la cual, según Gadamer (1998. P. 243) “es el arte del entendimiento”. Ello significa que a través de ésta se puede lograr el acercamiento a la comprensión de manera interpretativa. Esta comprensión es central en Gadamer (1996) y se da a través de la interpretación, donde el lenguaje se vuelve no solo objeto de ser interpretado sino al mismo tiempo es un acontecimiento en el que hay sentidos que se deben auscultar.

La hermenéutica desde la perspectiva de Gadamer (1996) propone una teoría de la experiencia cuyo propósito consiste en romper el cerco cientificista y liberar al pensamiento para que se abra a la experiencia hermenéutica, a la comprensión como acontecer del sentido humano. Así la hermenéutica permite la comprensión de las concepciones de los docentes acerca de la formación por competencias; esto es posible porque siguiendo a Gadamer (1996. P. 483) *“la unidad indisoluble de pensamiento y de lenguaje se da en el fenómeno hermenéutico, como unidad de comprensión e interpretación”*.

La conversación se convierte en el elemento central de la Hermenéutica, ya que posibilita, según José Darío Herrera (2010 p. 150) *convergir hacia un asunto*” el objetivo de la conversación es, *“...encontrar en todas las opiniones posibles “la fuerza” que tienen desde la cosa misma*”, en este caso desde la concepción de los docentes de las instituciones educativas seleccionadas acerca de la formación por competencias.

Se retoman los postulados de Sampieri respecto a la entrevista, la cual fue la una de las dos técnicas de obtención de la información. Para él la entrevista (Sampieri, 2012) obedece al proceso de recolección de información mediante la elaboración de una guía escrita donde se plasma la idea de lo que se quiere consultar o indagar. Igualmente se tienen en cuenta los postulados de Selltiz y otros (1980, págs. 151-153), para quien el objeto de la entrevista es *“... obtener información sobre la vida, en general, o sobre un tema, proceso o experiencia concreta de una persona”*.

En la segunda técnica de recolección de la información que fue el Grupo focal se retoma nuevamente a Sampieri (*et al*, 2012) quien considera que por medio de éste *“se propicia el diálogo para obtener la información requerida. De igual manera se retoma a Galeano para quien el grupo focal permite una “información asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias” (1993. P. 37). Por último, se retoma la postura de Barbour quien afirma que su objetivo es generar y analizar la interacción ente ellos” (Barbour, 2007 citado por Sampieri et, al 2012, pág. 425).*

1.4.1. Participantes.

La participación del proyecto de investigación se hizo abierta en reunión con todos los docentes. El criterio elegido fue el deseo o voluntad, igualmente que tuvieran disponibilidad de tiempo para participar en los espacios propuestos para la aplicación de las técnicas de la generación de la información y, por último, al menos 3 años de trabajo en la Institución respectiva. Con esta última condición se buscó que tuviesen un tiempo considerable en el ejercicio de la docencia.

En total participaron 14 docentes, 7 maestros de cada institución educativa.

1.4.2. Proceso de análisis de información.

El análisis de la información es el proceso que se sigue para dar forma y orden sistemático a los datos obtenidos en las 4 entrevistas realizadas por los investigadores, así como los resultados registrados (grabados) en el desarrollo de las sesiones de los dos grupos focales.

Luego de la aplicación de las técnicas de recolección de la información se realizó proceso de sistematización que consistió en la transcripción de las entrevistas y los grupos focales. Este proceso se hizo por medio de Excel.

Se continúa luego con la identificación de categorías y sus atributos. Para ello se hace una codificación que posibilitó la selección de la información que los docentes dieron. Este procedimiento permitió la depuración de la información y la orientación hacia una comprensión que diera respuesta a los objetivos planteados.

A partir de este último procedimiento se llegó a la construcción de las categorías centrales que fueron ubicadas desde una formación integral, desde el concepto de formación en las dimensiones tanto del ser, saber y el hacer y la relación o importancia del docente en la implementación del modelo de formación por competencias.

Es así como, por último, se realiza a partir de la construcción de dicho tejido interpretativo y textual, un artículo general que da cuenta de las voces de los docentes y en la perspectiva analítica de los investigadores frente a las mismas en conexión con la teoría ya existente.

2. Principales hallazgos y conclusiones

2.1. Hallazgos

Las concepciones y visiones que tienen los docentes sobre la Formación por Competencias, a partir de los conceptos que ellos generaron en las entrevistas y los grupos focales de las dos Instituciones educativas dio como categorías las siguientes:

formación integral, formación por Competencias: entre el hacer y la preocupación por el ser y, el docente como mediador en el escenario de la formación por competencias.

2.2. Formación integral

Los docentes piensan una formación centrada en la singularidad y en las posibilidades de un aprendizaje que esté conectado con la propia vida, propiciando el espacio educativo como el escenario ideal para el preguntarse, recordándonos lo que explica Skliar y Téllez (2008, p 22) “*existir significa el modo mismo de ser del hombre en el mundo; un mundo cuyas crisis mueven la inquietud de los propios hombres hacia profundidades que conciernen a preguntas tales como quién soy y qué significa ser*”, señalando lo que los maestros piensan en torno a que los jóvenes se deben preparar para pensar por sí mismos, que ellos mismos planteen los problemas de su vida cotidiana en todas las áreas y busquen entre todas las posibles soluciones a ellos.

Para lograr lo anterior es necesario que los docentes tengan la posibilidad de entender y comprender que existe diversidad y diferencias en las clases y que por lo tanto no se puede formar de igual manera a todos:

“...cada grupo tiene unas características particulares y así yo tengo las mismas temáticas, la resolución de esas temáticas se genera de maneras diferentes porque el maestro no puede imponer su santa voluntad, el maestro tiene que darle el espacio al estudiante para que él sea el protagonista de su saber y de su aprendizaje”. (ME3).

La formación tiene un fin último preparar a las personas desde una visión humana, y como seres sociales, lo cual requiere el desarrollo de todas sus potencialidades funcionales, tanto espirituales como físicas.

En síntesis, lo que se ha expresado acerca del concepto de formación en relación con la educación, es la necesidad de que éste sea más humanista, centrado en la personalidad y en el respeto hacia el ser humano; revitalización de las instituciones educativas como verdaderos talleres donde se aprenda a vivir, teniendo en cuenta que lo importante es el aprendizaje permanente, que la vida es activa, cambiante y que, por tanto, requiere de la participación creadora del individuo en la sociedad, con el fin de lograr un mayor desarrollo de las conductas creativas, reflexivas y críticas.

2.3. Formación por Competencias: entre el hacer y la preocupación por el ser

A pesar del reconocimiento anteriormente vislumbrado sobre los procesos de formación desde la singularidad y la autonomía, esto contrasta con lo que al respecto piensan específicamente de las competencias, dado que en relación al tema de las competencias se encontró que algunos docentes tienen un enfoque desde el hacer; es decir que un



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
CINDE
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

estudiante debe formarse para enfrentarse al mercado laboral o a un ambiente competitivo, así demuestra que es capaz de aplicar los conceptos adquiridos de una manera adecuada y flexible, no de manera mecánica o memorística; en tal sentido fundamentan sus acciones formativas y educativas con el fin de desarrollar las potencialidades de los educandos: “... *las competencias son mis habilidades que pueden ser físicas y actitudinales, para realizar determinadas tareas, y hacerlas con la mejor calidad posible, con el mayor grado de excelencia, para alcanzar esas habilidades*”. (Docente ME3)

La concepción anterior no está aislada a las directrices que desde el Ministerio de Educación Nacional que plantea: “*La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos). Formar un estudiante por competencia es darles herramientas teóricas que le ayuden a desarrollarse en su vida, pueda y sepa aplicar esos conocimientos para resolver problemas de la vida cotidiana*” (MEN, 2004: P. 7). Es decir, saber- hacer en contexto y ser competitivo.

En ese sentido, los docentes, orientan sus procesos de formación para que los estudiantes, aprendan a desempeñarse en actividades (instrumental) y apliquen sus habilidades (conocimiento) en su contexto.

Lo que se percibe en los relatos de los maestros es que siguen insistiendo que las competencias permiten desarrollar las habilidades para saber hacer en un contexto determinado; y por ello, es necesario que las Instituciones se esfuercen para que sus estudiantes adquieran conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, emociones y motivaciones, y sean capaces de incidir en el mundo laboral.

Por otra parte, y sin desconocer las críticas existentes frente a las competencias en lo educativo, se logra vislumbrar una preocupación más allá de las dimensiones del saber y el hacer. Sobre este tema los docentes son conscientes de esta dificultad, pues para ello hoy es importante formar al estudiante en el ser.

“... nos interesa sobre todas las cosas los niños con esos problemas; entonces al niño agresivo, al niño perezoso, el niño con depresión... ese proceso de trabajo primero desde la transformación humana, mental, diría yo... para poder lograr más fácil otros asuntos de calidad” (Docente ME2)

Este reconocimiento del otro, de su saber, expresado por los y las docentes, da cuenta de unas búsquedas más allá de las retóricas instaladas sobre lo educativo, en la que el docente se asume en su compromiso con las personas a su cargo, con sus procesos formativos, centralizando en ellos y ellas su accionar pedagógico.

2.4. El docente como mediador en el escenario de la formación por competencias

Frente al papel que cumplen los docentes en la formación por competencias, los maestros opinan: “...rol del maestro es dar ánimos, usted puede, hágalo; darle pautas para que se comporte dignamente dentro de la sociedad, formarlo de manera integral...” (ME1). Lo anterior deja ver que sólo se puede formar por competencias si existe un docente que provoque al estudiante.

Lo anterior implica una postura pedagógica pensada desde “... la fascinación por el crecimiento del otro” (Manen, 1998 P. 29). Esto implica no sólo un papel activo del niño, niña o adolescente sino también un docente que posibilita la autorrealización y el cumplimiento de los sueños de cada sujeto.

Esto cambia de alguna manera la visión escolar tradicional más centrada en el docente, pasando a ser este, como lo expresaban algunos profesores en un mediador que reconoce los contextos y conocimientos propios de los estudiantes: “...El docente es un mediador frente al conocimiento de los estudiantes”. (ME2). Esta preocupación hace que se sienta como una responsabilidad que aboga por generar unas condiciones de cercanía afectiva y efectiva con el conocimiento

En otras palabras, la tarea del docente está en apoyar a los estudiantes en las formas de aprendizajes (saber), que adquieran significados, que desarrollen las diversas maneras del hacer, y sobre todo adquieran valores sociales y humanos. Esto implica recuperar el espacio de lo afectivo en la educación, el territorio afectivo como un escenario central de las relaciones humanas que no pueden ser suspendidas en el espacio escolar, sino que son centrales al mismo y que se entrelazan con los aspectos cognitivos y del conocimiento, sus búsquedas y posibilidades, sin decir que en la escuela deba extremarse lo afectivo, es central pensar que este aspecto no está por fuera de la construcción relacional, y que en esa medida la preocupación, la sensibilidad pedagógica que tienen muchos de los docentes entrevistados aunque están en el marco de las competencias y su implementación, las trascienden y tienen una directa relación con su búsqueda de alternativas para generar procesos educativos cada vez más pertinentes y humanos.

3. Discusiones y Recomendaciones

Los docentes manifiestan la necesidad de formar a los estudiantes basado en tres conceptos: en la singularidad y autonomía, flexibilidad y diversidad; que en términos de Nussbaum (2004) implica una formación humana, integral y al servicio de los otros “... el uso de la palabra y el ejercicio de su juicio crítico, los ciudadanos pueden llegar a conocer lo que es mejor para sus propias vidas, y también para la vida buena o en aras al bienestar general.” (Nussbaum 2004. p. 42)

Lo anterior plantea que es necesario que los procesos formativos en las Instituciones educativas estén centrados en la personalidad y en el respeto hacia el otro; donde el aprendizaje les permita a los estudiantes lograr un mayor desarrollo de las conductas creativas, reflexivas y críticas. Esto es una formación basada en el ser, en lo humano, en la persona, en el contexto social del sujeto.

Para los docentes la formación basada, fundamentada y sustentada en el estudiante es una función primordial en su quehacer pedagógico y en el proceso que ellos realizan en el aula de clase. Proponen proceso de investigación como una estrategia que le ayude a los jóvenes, niños y niñas a la transformación mental y sobretodo social.

¿Qué papel juega la formación por competencias? si bien algunos docentes argumentan que su acción pedagógica desarrollada en el aula de clase está fundamentada en el hacer, en desarrollar habilidades y destreza en los estudiantes; también se debe pensar en otros espacios donde lo afectivo y la relación con el otro esté relacionado con los aspectos cognitivos y del conocimiento, es decir, escenarios de encuentro del conocimiento y el ser.

Frente al rol que los docentes cumplen, manifiestan que ellos deben asumir procesos formativos centralizados en los estudiantes, y que por lo tanto las competencias no se pueden enfocar solo desde el hacer, sino que implica un cambio de sus prácticas, sus pensamientos, su acción pedagógica en el aula de clase, su plan de aula; esto es una educación que reconozca al otro, que tenga en cuenta las problemáticas escolares con toda su diversidad, lo que requiere que la formación por competencias debe estar enfocada desde una perspectiva más integral en donde el docente es un mediador en el escenario de las competencias; esto denota un desplazamiento en la concepción simétrica del rol del docente como el agente portador del conocimiento.

Lo anteriormente expuesto lleva a comprender la gran necesidad que la escuela abra espacios para permitir que los docentes sean los primeros actores que deben de asumir las competencias sustentadas en esta formación de estudiantes desde el ser

4. Productos generados

4.1. Publicaciones.

Sin lugar a dudas el aporte al conocimiento científico se fundamenta en toda la conceptualización teórica y estado del arte que soporta la investigación social, en este caso respaldada por la generación de los diversos artículos de revisión inherentes al tema de estudio.

- 1 artículo de presentación de resultados de investigación: el cual aporta elementos que ayudan a llenar un vacío investigativo respecto a las concepciones de los docentes frente a la formación por competencias



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



- 3 artículos de revisión construido por los investigadores: en estos se hace un análisis teórico a partir de los teóricos Martha Nausbaum, Max Van Manem y Hannah Arendt

4.2. Diseminación

- Presentación ponencia de socialización de resultados en evento académico

4.3. Aplicaciones para el desarrollo

- Propuesta educativa

5. Referencias Bibliográficas

- Almanza H. Verónica B. Lineamientos para generar propuestas curriculares orientadas a la formación por competencias comunicativas en el grado de transición en el nivel preescolar. Universidad del Norte. Instituto de estudios superiores en Educación. Maestría en Educación. Barranquilla. 2007. Disponible en: <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/10584/166/1/Lineamientos%20curriculares.pdf>
- Almanza H. Verónica B. Hablemos De Competencias Desde El Preescolar. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles-81726_archivo.pdf
- Chomsky, N. (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Editorial Aguilar
- Díaz, Osorio G, Gutiérrez Peraza L y otros. Una Educación para el Desarrollo De Competencias. Riohacha – Guajira. 2010. Disponible en: www.bdigital.unal.edu.co/1967/1/10288030.2006.pdf
- FECODE. Revista Educación y Cultura. No. 67. abril de 2005
- FECODE. Revista Educación y Cultura. No. 76. septiembre de 2007
- FECODE. Revista Educación y Cultura. No. 81. diciembre de 2008.
- Galeano M.E. (2004) Diseño de proyectos en investigación cualitativa. Universidad EAFIT.
- Galeano, M.E, et al. Curso Especializado en la Modalidad a Distancia sobre Investigación en las Ciencias Sociales, Modulo 5, La Investigación Cualitativa, Teoría. Medellín, ICFES, INER, Universidad de Antioquia. 1993.
- Gardner, H. (1997). La mente no escolarizada. Cómo piensan y cómo deberían enseñar en las escuelas. México: SEP/Coop. Española, Fondo Mixto de Coop. Técnica y Científica. México. España.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Forma y Función, 9. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Bogotá.
- Jaramillo, Franco R. Directora. Programa de Competencias Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://psicologia.uniandes.edu.co/intimidacion/paginas/Descargas/Rosario%20Jaramillo.pdf>



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

Ministerio de Educación Nacional. Formar para la Ciudadanía... ¡Si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Guía No. 6. 2004

Navio, Gómez A. Caracterización Inicial de las Competencias Profesionales. Disponible en:

<http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5004/ang10de20.pdf?sequence=10>

Pineda, R. (1993) El Método Etnográfico. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad de los Andes. Módulo 5, La Investigación Cualitativa, Teoría. Medellín, ICFES, INER, Universidad de Antioquia.

Selltiz, C., Wrightsman, L.S. y Cook, S.T. (1980) Métodos de investigación en las relaciones sociales, Edit. Rialp, Madrid, págs. 151-153.

Tobón, Sergio. (2006) Aspectos Básicos De La Formación Basada En Competencias. Telca. Disponible en: <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>

Torrado, M.C. (1999) El desarrollo de las competencias: Una propuesta para la Educación colombiana. Mimeo. Santafé de Bogotá.

Torrado, M.C. De las aptitudes a las competencias. Bogotá: ICFES. 1998

Concepciones y Visiones sobre las competencias de algunos maestros de dos instituciones educativas del municipio de Medellín

José Alonso Franco

Mario Alberto Montoya

Guillermo David Vásquez

Resumen: Este artículo de resultado da cuenta de las concepciones y visiones que tienen los maestros sobre la formación por competencias que de una u otra manera determinan su quehacer o su práctica formativa; y que son necesarias tomarlos en cuenta a la hora de fundamental un cambio en las políticas educativa del país o cualquier reformar en la construcción del PEI en las Instituciones Educativas. El texto inicia introduciendo al lector en el marco contextual en que se desarrolló la investigación, precisando después los aspectos metodológicos, para explicitar posteriormente los hallazgos encontrados y finalizar con una discusión al respecto.

Palabras claves: Formación, competencias, educación

Abstract: This article explains concepts and perspectives about education through competences which, one or another way, determine teacher's daily duties and educational drilling; they are needed to be taken into account at the time of founding a change in educational politics around our country or any reform in the framing of the PEI in public schools. The text begins introducing the reader in the development of the research; and later, it pins down the methodological features in order to explain the findings made and it ends with an open debate on it.

Keywords: Training, competences, education.

1. Introducción

Este artículo de resultados forma parte de la investigación desarrollada para optar al título de Magister en Educación y desarrollo Humano de la alianza Universidad de Manizales – Fundación CINDE. La investigación sobre las concepciones y visiones sobre las competencias de algunos maestros, es una apropiación conceptual que surge de la problematización que hay sobre la formación por competencias que se emprende en las Instituciones Educativas de la ciudad y del país. En tal sentido se aborda este tema desde los docentes que se dedican a la enseñanza en dos instituciones del

municipio de Medellín, desde el reconocimiento de la necesidad de escuchar a los maestros como principales protagonistas del acto educativo y analizar las configuraciones que al respecto ellos han ido gestando.

Medellín es la capital del departamento de Antioquia y la segunda ciudad en términos de densidad poblacional y proyección socio económica en el país, ha venido teniendo distintos debates sobre los procesos educativos, dada la centralidad que algunos de sus pasados gobiernos le han dado a este aspecto, así como ha venido siendo parte de las iniciativas que al respecto ha desarrollado el Ministerio de Educación.

En esa medida era fundamental para los autores de este artículo indagar sobre las visiones que frente a las competencias tenían los mismos maestros, dadas las visiones contrapuestas que circulaban en los espacios académicos, así como en los espacios sociales y sindicales frente al tema. La búsqueda investigativa fue de-construyendo el asumir una postura a favor o en contra de las mismas, y más bien se optó por escuchar a los docentes y tratar de entender los matices asociados a las experiencias que ellos y ellas al respecto han tenido.

Para la investigación de la que emerge este artículo, la educación se asume desde la perspectiva planteada por Nussbaum (1999) quien explicita que los procesos educativos no pueden estar al margen de reconocer tres grandes problemas que permean la justicia actual: a) la exclusión de poblaciones vulnerables; b) las desigualdades entre los países ricos y pobres que afectan las oportunidades de vida de los ciudadanos y, c) el establecimiento de principios de justicia centrados en seres humanos racionales y adultos, que desconocen los deberes morales frente a especies no humanas.

En estos tres problemas planteados por Nussbaum (1999), queda claro que uno de los más importantes requisitos para lograr los cambios es salir de ese estado de sometimiento en el que Estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener la democracia. En tal sentido, expresa:

“Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán naciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a nivel mundial pende de un hilo” (Nussbaum. 2012, p. 20).

En esa medida, los retos que debe asumir la educación, aparte de entrever toda una crisis mundial en torno a la justicia, se vinculan también al desafío de volver a darle valor, más allá de los beneficios financieros, al papel que tienen las capacidades intelectuales y humanas de las personas como instrumento prioritario en la lucha contra la desigualdad, dado que la educación se ha considerado un derecho universal sustentado en las legislaciones mundiales, al que hay que continuar materializando cotidianamente.

En cuanto a las competencias en la educación distintos autores como Torres (2008), Torrado (1995), Tobón (2000), Tejada (1999), entre otros, insisten que las competencias no se pueden separar de lo cognitivo, ni entenderse al margen de lo pedagógico y dinámico de la enseñanza y el aprendizaje, postura que se retoma desde este artículo, considerando necesaria la implementación de políticas públicas de procesos de formación que indaguen, valoren e identifiquen el nivel de dominio que han adquirido los docentes en su proceso educativo y en la conceptualización, a través de una reflexión y análisis crítico de los escenarios que desarrollan en las instituciones educativas las competencias, las posibilidades y opacidades que éstas generan en los contextos escolares

2. Metodología

La metodología utilizada fue de carácter cualitativa, teniendo presente que la investigación cualitativa tiene como propósito central comprender cómo una persona da sentido a su vida, entendiendo la realidad a partir de la perspectiva de los sujetos investigados. La información recolectada forma parte de conceptos, hipótesis o teorías que se construyen desde la participación de sus actores, la observación, la comprensión del contexto y la aplicación de instrumentos. (Valenzuela y Flores, 2012).

La metodología utilizada en la investigación fue hermenéutica, dado que según Gadamer (1998. P. 243) “*es el arte del entendimiento*”. Ello significa que a través de ésta se pudo lograr el acercamiento a la comprensión de manera interpretativa. Esta comprensión fue clave ya que permitió la interpretación de los conceptos y visiones que los docentes expresaron en el proceso de investigación.

La hermenéutica desde la perspectiva de Gadamer (1996) propone una teoría de la experiencia cuyo propósito consiste en romper el cerco cientificista y liberar al pensamiento para que se abra a la experiencia hermenéutica, a la comprensión como acontecer del sentido humano. Así la hermenéutica nos permitió la comprensión de las concepciones de los docentes acerca de la formación por competencias; esto es posible porque siguiendo a Gadamer (1996. P. 483) “... *la unidad indisoluble de pensamiento y*



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
CINDE
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

de lenguaje se da en el fenómeno hermenéutico, como unidad de comprensión e interpretación”.

En la técnica de generación de la información empleadas se optó por la entrevista semiestructurada y los grupos focales ya que permitieron a los investigadores la conversación, como expresa José Darío Herrera (2010 p. 150) *“conversar es convergir hacia un asunto” el objetivo de la conversación es, “...encontrar en todas las opiniones posibles “la fuerza” que tienen desde la cosa misma”*; en este caso desde la concepción de los docentes de las dos instituciones seleccionadas tienen acerca de la formación por competencias.

En el caso de la entrevista semiestructurada, se generó el proceso de generación de información mediante la elaboración de una guía escrita donde se plasma la idea de lo que se quiere consultar o indagar. Por lo anterior, los investigadores partieron de las preguntas inicialmente estructuradas en la guía y de acuerdo con el desenvolvimiento de la entrevista se fue dando origen a nuevas preguntas.

En relación a los grupos focales, que consistió en reunir a los docentes que accedieron a participar en un ambiente específico, donde se propició el diálogo para obtener la información requerida. Se desarrolló esta técnica ya que, siguiendo a Galeano (1993. P. 37) *“... el principal propósito de la técnica de grupos focales en la investigación social fue lograr una información asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias que no serían posibles de obtener, con suficiente profundidad, mediante otras técnicas tradicionales”*. Los grupos focales permitieron a los investigadores una mejor comprensión del problema abordado, ya que se perfila con el tema de investigación.

El análisis implicó trabajar con los datos obtenidos, organizarlos y fragmentarlos en unidades más sencillas para su estudio. En esa medida el análisis se centró en un primer momento de transcripción de la información generada, categorización y clasificación inicial de la misma, posteriormente identificación de regularidades y singularidades; por último, la construcción del tejido interpretativo y textual de este artículo, centrándose en las voces de los docentes y en la perspectiva analítica de los investigadores frente a las mismas, en conexión con la teoría.

Los participantes en la investigación fueron docentes de dos instituciones educativas que tuvieran disponibilidad de tiempo e interés en participar, así como más de tres años en la institución respectiva. Para la realización de la investigación, como primera instancia se logró una proximidad con los rectores de las instituciones educativas para solicitar la autorización de la implementación de la investigación en las instalaciones de sus

instituciones, a partir de una carta de solicitud de autorización. Para cumplir con el protocolo de la aplicación y desarrollo de la investigación se contó con la carta de solicitud de consentimiento por parte de los coordinadores generales, como conducto directo por ser de dichas direcciones donde se encuentran adscritos los docentes, consensuando posteriormente con los mismos docentes su participación. Una vez autorizado el desarrollo, se procedió a la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, en una primera instancia, para continuar, según la información arrojada en dicho instrumento, también se desarrolló un grupo focal en cada una de las instituciones Educativas mencionadas.

Por tal razón se seleccionaron para la aplicación de la entrevista, cuatro (4) docentes, en tanto para la aplicación del grupo focal fueron seleccionados 10 docentes en ambas instituciones educativas. Una vez aplicadas las entrevistas se procede a realizar los grupos focales con ayuda de una guía o formato de preguntas, para conocer y analizar el tipo de percepciones y conceptos de los participantes respecto al proceso de formación por competencias.

Para realizar el grupo focal, se tuvo en cuenta: determinar el número de grupos y sesiones, en este caso dos (2) grupos para una sesión por grupo; se convino en forma aleatoria seleccionar los 10 docentes, entre aquellos que tuvieran mínimo 3 años de experiencia en docencia; posteriormente se procedió a invitar a las personas con toda la formalidad del caso, mediante presentación de carta motivada con sus correspondientes objetivos; la sesión fue estructurada con todos los elementos logísticos, incluyendo la grabación donde quedó registrado el desarrollo de cada sesión.

3. Hallazgos

3.1. Formación integral

La formación integral parte de la idea de desarrollar, equilibrada y armónicamente, diversas dimensiones del sujeto que lo lleven a pensarse y transformarse en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. Lo anterior hace referencia que el fin último de la formación es el desarrollo de las habilidades y la integración de valores expresados en actitudes.

De acuerdo a lo anterior, se plantea que la formación tiene un fin último: prepara al ser humano para el desarrollo de todas sus potencialidades. En este sentido, Álvarez (1999. p. 12) define la formación como:

“... el proceso y el resultado cuya función es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad. Para que un individuo se considere preparado

es necesario que se haya apropiado de parte de la cultura que lo ha precedido y, consecuentemente conozca una profesión, que sea instruido”

En ese orden de ideas, los docentes al abordar el tema de la formación plantean que esta debe cumplir una función primordial, la de ser capaz de generar en los estudiantes un proceso de investigación que le ayude a la transformación no solo mental sino social, para lo cual sostienen:

“Yo pienso que es enseñarles a que aprendan a aprender, como yo le enseño para que él puede aprender y asimilar lo que él necesita y que vea que eso le es útil para su vida personal y su vida futura en el mundo circundante. Entonces para mí es fundamental tres puntos ahí: primero, que el docente esté siempre pendiente de las necesidades de sus estudiantes y que atienda las individualidades, que no es lo mismo con Juanito que con Jaimito. Lo otro es la investigación, el aula tiene que ser un espacio de indagación, de cuestionamiento de transformación. La investigación tiene que ser eje fundamental en los procesos pedagógicos”. (ME3)

Una educación centrada en la singularidad y en las posibilidades de un aprendizaje que esté conectado con la propia vida, propiciando el espacio educativo como el escenario ideal para el preguntarse, recordándonos lo que explica Skliar y Téllez (2008, p 22) *“existir significa el modo mismo de ser del hombre en el mundo; un mundo cuyas crisis mueven la inquietud de los propios hombres hacia profundidades que conciernen a preguntas tales como quién soy y qué significa ser”*, señalando el que los maestros piensan que los jóvenes se deben preparar para pensar por sí mismos, que ellos mismos planteen los problemas de su vida cotidiana en todas las áreas y busquen entre todas las posibles soluciones a ellos.

Para lograr lo anterior es necesario que los docentes tengan la posibilidad de entender y comprender que existe diversidad y diferencias en las clases y que por lo tanto no se puede formar de igual manera a todos:

“... uno planea y para planear hay que hacer un diagnóstico con los estudiantes de cómo está el estado del arte del grupo para poder mirar como lo trabajo, es más, ni siquiera con los estudiantes del mismo grado pero de diferente grupo los resultados van a ser diferentes, porque cada grupo tiene unas características particulares y así yo tengo las mismas temáticas, la resolución de esas temáticas se genera de maneras diferentes porque el maestro no puede imponer su santa voluntad, el maestro tiene que darle el espacio al

estudiante para que él sea el protagonista de su saber y de su aprendizaje”.
(ME3).

La formación tiene un fin último preparar a las personas desde una visión humana, y como seres sociales, lo cual requiere el desarrollo de todas sus potencialidades funcionales, tanto espirituales como físicas. Para lograr el desarrollo debe recibir instrucción en una arte o profesión determinada al igual que recibir y aprehender la historia de su sociedad. En ese mismo sentido el docente (ME3), plantea que la formación le ayude al estudiante a desenvolverse en el contexto y ser una mejor persona, lo que le permite adquirir un conocimiento, por eso plantea que:

“... si hay un ambiente tranquilo donde no se va a ver tanta agresividad, donde se va a ver el respeto, donde se va a ver el equipo, el trabajo en camaradería en el aula o en el descanso, entonces con seguridad que el muchacho va a asimilar más fácil su aprendizaje”

En este sentido para Álvarez (1999) la formación tiene tres (3) procesos que se agrupan en una unidad dialéctica y que tienen el objetivo central de preparar al hombre como ser social: el proceso educativo, desarrollador e instructivo

En síntesis, lo que se ha expresado acerca del concepto de formación en relación con la educación, es la necesidad de que éste sea más humanista, centrado en la personalidad y en el respeto hacia el ser humano; revitalizando a los centros formativos (las instituciones educativas) como verdaderos talleres donde se aprenda a vivir, teniendo en cuenta que lo importante es el aprendizaje permanente, que la vida es activa, cambiante y que, por tanto, requiere de la participación creadora del individuo en la sociedad, con el fin de lograr un mayor desarrollo de las conductas creativas, reflexivas y críticas. Por lo cual bien vale la pena retomar lo que plantean Skliar y Téllez (2008, p 118)

Quizá somos algo más capaces que antes de pensar y sentir la educación no ya como la instrucción que empequeñece al otro, no ya como una simple alegoría de igualar la desigualdad, no ya no como ese archivo rancio ni como herederos apenas carceleros de un saber, sino como verdaderos infieles de una tradición, como un saber imperfecto e inesperado y como una tensión constante entre modos de mirar que bien pueden ser de complicidad, bien de distanciamiento

Que nos lleven a generar otros procesos en el aula, en clave de lo que varios de los docentes participantes en la investigación proponen: mayores niveles de autonomía

para los estudiantes, así como el reconocimiento de sus singularidades, centrando lo educativo en torno a procesos que no solo se centran en el saber, sino que también contemplan las humanidades que están coexistiendo en estos espacios, especialmente de los niños, niñas y jóvenes. Por otra parte, es central pensar el proceso de formación no sólo como unidireccional, es decir del docente a los estudiantes, sino como algo bidireccional, dado que los docentes también van aprendiendo y formándose desde las experiencias y posibilidades que tienen en el espacio escolar.

3.2. Formación por Competencias entre el hacer y la preocupación por el ser

A pesar del reconocimiento anteriormente vislumbrado sobre los procesos de formación desde la singularidad y la autonomía, esto contrasta con lo que al respecto piensan específicamente de las competencias, dado que en relación al tema de las competencias se encontró que los docentes tienen, un enfoque desde el hacer; es decir que un estudiante debe formarse para enfrentarse al mercado laboral o a un ambiente competitivo, así demuestra que es capaz de aplicar los conceptos adquiridos de una manera adecuada y flexible, no de manera mecánica o memorística; en tal sentido fundamentan sus acciones formativas y educativas con el fin de desarrollar las potencialidades de los educandos: *“... las competencias son mis habilidades que pueden ser físicas y actitudinales, para realizar determinadas tareas, y hacerlas con la mejor calidad posible, con el mayor grado de excelencia, para alcanzar esas habilidades”*. (Docente ME3)

La concepción anterior no está aislada a las directrices que desde el Ministerio de Educación Nacional que plantea: *“La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos). Formar un estudiante por competencia es darles herramientas teóricas que le ayuden a desarrollarse en su vida, pueda y sepa aplicar esos conocimientos para resolver problemas de la vida cotidiana”* (MEN, 2004: P. 7). Es decir, saber- hacer en contexto y ser competitivo.

Para lograr lo anterior los docentes de ambas instituciones Educativas insisten en la necesidad de cambiar no solo los modelos pedagógicos institucionales, sino las metodologías, los procesos formativos, las relaciones entre docentes y estudiantes, en fin; la clave está en incluir en el PEI la formación por competencias. Esa formación debe estar enfocada desde el saber y el hacer, enfatizándola en el hacer, lo que significa que la estructura formativa que los docentes poseen y desarrollan en el aula de clase está direccionada a fortalecer los procesos educativos desde el hacer.



En ese sentido, los docentes, orientan sus procesos de formación para que los estudiantes, aprendan a desempeñarse en actividades (instrumental) y apliquen sus habilidades (conocimiento) en su contexto. En general los maestros de las Instituciones, ubican el concepto de competencias de acuerdo a lo que al respecto ha sido de mayor uso, enfocándolas especialmente en el logro de habilidades para desenvolverse en un contexto determinado (saber hacer), coincidiendo en diversos aspectos con la perspectiva ministerial al respecto, pero también siendo este un punto articulador de la crítica frente a las competencias desde otros ámbitos: *“... el objetivo general de la formación por competencias es darle herramientas al muchacho para que sobreviva... trabaje y haga que el muchacho sea competente en su área y sea competente para la vida y sea una persona integral...”* (Docente ME1).

Lo que se percibe en los relatos de los maestros es que siguen insistiendo que las competencias permiten desarrollar las habilidades para saber hacer en un contexto determinado; y por ello, es necesario que las Instituciones se esfuercen para que sus estudiantes adquieran conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, emociones y motivaciones, y sean capaces de incidir en el mundo laboral. A partir de esto, se puede determinar que una institución educativa es competente porque por un lado brinda una educación con calidad y por el otro sus estudiantes aplican los conocimientos adquiridos en su proceso formativo. Esto tiene diversas aristas para el análisis, porque por un lado es fundamental que los conocimientos adquiridos sean pertinentes en un contexto y propicien posibilidades de solvencia en el mundo laboral, pero por otro lado (Sen 2000, p 9) *“Lo que pueden conseguir positivamente los individuos depende de las oportunidades económicas, las libertades políticas, las fuerzas sociales y las posibilidades que brindan la salud, la educación básica y el fomento y el cultivo de las iniciativas”*, lo que implica las capacidades de razonar de manera crítica y propositiva, así como poder asimilar el conocimiento construido desde escenarios como las humanidades, la filosofía u otros modos de conocimiento que no necesariamente tienen una aplicabilidad inmediata, pero que influyen de manera decidida en la experiencia subjetiva.

Además, se encontró que hay otra dificultad en los docentes de las dos Instituciones Educativas, es que si bien son conscientes de formar a los estudiantes en las competencias, su práctica pedagógica está distante no solo de su formación en este tema y de lo que dice el PEI de cada Institución; hay un divorcio entre la concepción, la teoría y la práctica.

“... hay que tomar una decisión, hay dificultades porque al finalizar los proyectos de aula los presentaría sin mayor dificultad, pero se les dificulta las competencias teóricas y luego convertirlas a las prácticas. Por parte mía hay

dificultades. Yo no veo los resultados, el proceso es lento. Es inherente su ser como individuo. Las competencias quedan en la teoría” (Docente A5CE)

En relación a lo anterior Torres (2010), sostiene que “...se ha demostrado que el docente, no está estimulando los procesos cognitivos para la adquisición de habilidades, para el desarrollo de las competencias científicas en entornos competitivos, sus énfasis están en los contenidos disciplinares por lo que sus prácticas pedagógicas se reducen a la utilización de la memoria...” (Torres. 2010. P. 9). Por lo que argumenta que una de las dificultades para que la educación del país basada en competencia no se realice de manera exitosa, está en que los docentes, centran su formación en utilizar metodología y didácticas en el aula poco práctica, anticuadas; y a nuestro modo de ver concentradas excesivamente en la transmisión y poco en la reflexión y en la construcción de experiencias significativas. Esta separación no es necesariamente un asunto homogenizado, pero si se presenta en la práctica docente aun en la actualidad.

Por otra parte, y sin desconocer las críticas existentes frente a las competencias en lo educativo, se logra vislumbrar que una de las dificultades en el escenario educativo institucional, está directamente relacionado con el énfasis excesivo en el hacer, por encima de las dimensiones del saber y del ser, tópicos que no sólo han sido ignorados en la discusión frente al tema, sino que en el propio quehacer docente queda en muchos casos invisibilizados. Sobre este tema los docentes son conscientes de esta dificultad, pues para ello hoy es importante formar al estudiante en el ser.

“... nos interesa sobre todas las cosas los niños con esos problemas; entonces al niño agresivo, al niño perezoso, el niño con depresión, las niñas que son pensando en cómo van a vender su cuerpo, porque tenemos la gran problemática de lo que llaman ahorita las prepagos. Entonces es como ellos vayan aprendiendo a valorar su cuerpo, a saber vivir su cuerpo, a pensar a trabajar esa cultura del cuerpo, desde el respeto, el amor a mi propio cuerpo”; y más más allá “Mientras no haya ese proceso de trabajo primero desde la transformación humana, mental, diría yo, de mi disposición y a alcanzar a comprender que es que lo que realmente nos falta aquí es ubicarnos y aterrizarlos en lo que es competencia y partir de ahí, que sea nuestro motor y nuestro eje, para poder lograr más fácil otros asuntos de calidad” (Docente ME2)

Las problemáticas escolares con toda su la diversidad, como la que nos muestra el anterior relato, implican que el trabajo educativo no sólo puede estar centrado en un saber académico, sino que el mismo debe desplegarse hacia esos otros asuntos de la vida de los educandos que de manera urgente les convocan y frente a los cuales las



competencias desde una perspectiva más integral también podrían ser eje de las reflexiones y transformaciones. Por lo tanto, es imperioso hacer una reflexión al interior de los escenarios educativos sobre la manera de cómo deben enfrentar los cambios en el contexto en el que están inmersas las Instituciones Educativas, centralizando la mirada – como lo plantean los mismos docentes- en los procesos humanos y las realidades concretas de los y las jóvenes, así como en las herramientas que el enfoque por competencias puede a su vez brindarles a los docentes.

Hay que ir más más allá en el concepto de competencias, y si bien existe dificultades en los docentes para que direccionen la formación por competencias, no solo desde el sentido del saber hacer, del desarrollo de habilidades para aplicar en el contexto, o el mejoramiento del conocimiento en los estudiantes, es necesario desarrollar las competencias dese una formación de sujetos íntegros, humanistas, investigativos y críticos, capaz de incidir en su entorno; formar a los estudiantes desde la escuela debe permitir que ellos potencien la creatividad, la expresión, la comunicación, el complejo mundo de las destrezas y las capacidades humanas (ADIDA. 2007).

Por esto y como un punto central de lo generado con los docentes, se encuentra el que muchos de ellos y ellas no se quedan solo con lo que se supone que deben impartir o con el enfoque al cual supuestamente deben adscribirse, sino que

“siempre parto de los conocimientos previos de los estudiantes, siempre parto de la pregunta, trato de ponerlos en un contexto muy investigativos; una pregunta de investigación, vamos a partir desde aquí, vamos a trabajar en función de esa pregunta y cada estudiante va planeando como puede participar en las diferentes actividades que yo planteo... debemos tener en cuenta al estudiante a partir de los conocimientos previos del estudiante, que sabe el estudiante, que puede aportar el estudiante, un debate entre los estudiantes, entonces darle el rol que el estudiante se merece” (Docente ME4)

Este reconocimiento del otro, de su saber, expresado por los y las docentes, da cuenta de unas búsquedas más allá de las retóricas instaladas sobre lo educativo, en la que el docente se asume en su compromiso con las personas a su cargo, con sus procesos formativos, centralizando en ellos y ellas su accionar pedagógico.

En este orden de ideas no se puede hablar que un maestro es más “competente” en la medida que “ejecuta”, aplica y pone en práctica los conceptos de las competencias en sus acciones pedagógicas, es más bien que ellos comprendan que es un proceso educativo es integral porque va desde la planeación, la ejecución y la evaluación, vinculando el ser, el saber y el hacer.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



En relación al papel que juegan los docentes en la formación por competencias, Vásquez (2007. P. 49-50), sostiene que.

“...el profesor competente es ése que ha adquirido y va perfeccionando progresivamente su capacidad de conocer (de conocer los contenidos y procesos a los que se aplican, sus alumnos y su entorno institucional y cultural). Se resuelve también que esa capacidad cognitiva, o la dimensión cognitiva de su competencia personal-profesional implica la capacidad de comprensión del mundo pues, de otro modo, la función educativa perdería su sentido último: el de dar cuenta (darse cuenta, en el sentido consciente y cognitivo del término) de la relación hombre-mundo, de los hombres entre sí y del hombre en sí y consigo mismo”.

Según el autor la función de un docente es que los estudiantes no solo aprendan, teniendo en cuenta el saber hacer, sino también el conocer (saber) y ser, no se puede pretender responderle a todo, sino más bien generar niveles de análisis, reflexión y pensamiento en los estudiantes que le permita el desarrollo de la formación, asuntos claves sobre los que varios de los docentes no sólo expresaron su compromiso e interés sino que además consideran central a esos otros con los que comparte el mundo.

De todas formas, si bien es importante señalar la importancia que tiene el docente en la formación por competencias, no se le puede catalogar como “competente”, pues su rol está en la pedagogía y es desde allí donde debe emprender su acción para facilitar el proceso formativo que incluya lo cognitivo, el conocimiento y lo ético como dimensiones claves de lo humano y de los procesos pedagógicos.

Para Ruiz y Chaux (2005) es necesario que desde la escuela se siga buscando mecanismos que ayuden a la formación por competencias en una ambiente democrático y participativo, no autoritario, generando estructuras institucionales que estimulen a que los estudiantes promuevan cambios estructurales en la sociedad. Es decir, es necesario la creación de programas institucionales que vayan acompañados *“... de innovaciones organizacionales en las instituciones, como por ejemplo, la implementación de programas de mediación por pares en los cuales los mismos estudiantes pueden facilitar de forma racional y justa la resolución de conflictos entre sus compañeros”* (Ruiz y Chaux. 2005. P. 49), propiciando otras maneras, más creativas, democráticas e innovadoras de agenciar la institución escolar, sus problemas y posibilidades.

Finalmente y coincidiendo con lo expresado por algunos docentes, es necesario seguir insistiendo que la formación por competencias se debe hacer desde las tres dimensiones; porque la integralidad parte de reconocer, desarrollar y realizar una educación basado en el ser humano, en el ser, pero sobre todo formar al estudiante en valores, en desenvolverse en el contexto, se debe partir de un proceso de diálogo entre las políticas del Estado y el currículo de las Instituciones Educativas (PEI) con las necesidades e intereses de los niños, niñas y jóvenes, sus particularidades y apuestas vitales.

“No hay concordancia con lo que se está enseñando con lo que trae el currículo frente a las aspiraciones de los estudiantes; mientras en el país no haya una política de Estado que pueda crear un currículo a gusto de los estudiantes, la educación estará en decadencia, ahora el muchacho tiene otro tipo de intereses”. (Docente M2W).

Una verdadera formación implica la participación de los estudiantes, donde ellos y ellas disfruten, reflexionen, critiquen y propongan acciones fundamentadas en la construcción de ciudadanos que potencien sus capacidades y desarrollen sus propias facultades; en aras de propiciar una educación que le permita resolver problemas de la vida, lo que le permitirá apropiarse de la cultura, porque *“Un hombre es instruido, cuando puede resolver los problemas presentes en su actividad cotidiana, es decir, cuando domina su profesión. Lo primero que tiene que resolver el proceso formativo, con vistas a preparar al hombre, es “dar carrera para vivir”* (Álvarez. 1992. P. 13). Como lo explica uno de los docentes.

“...es pensar que el aprendizaje se construye y que nadie viene con la cabeza ya lista, viene es a construir conocimientos desde lo social, aquel me aporta yo le doy conocimiento, como hay una interacción, él aprende, eso se llama la inteligencia social, es pensar que es socio cultural que no es tan particular... es que no es solo conocimiento lo que sabe, sabe de lo social, me entiende, es capaz de acercarse a mí...entonces no es para darle golpecitos en los hombros, si no para aprovecharlo no desde lo despectivo del termino si no desde su historia”. (Docente ME2)

Por lo que sin pensar que niños, niñas y jóvenes llegan a las instituciones educativas como tabula rasa, es también necesario poder conocer y reconocer el conocimiento como una construcción colectiva situada de la que ellas y ellos también pueden hacer parte, por lo que a la larga a lo que nos convoca el tema de las competencias, más allá de su uso o no en los contextos escolares, en los cuales los profesores retoman diversas formas de hacer del acto educativo una posibilidad de encuentro o de

desencuentro, es a la reflexión sobre el tipo de educación y de sujeto que pretendemos construir y las maneras en las que se viene concibiendo socialmente el aprendizaje. Por lo tanto y para ir cerrando este apartado, resulta fundamental centrarse en las narrativas invitacionales de los y las docentes a la pregunta, la investigación, el reconocimiento de la singularidad y del saber colectivo como apuestas formativas claras que no se reducen a un enfoque o a otro, pero que a la larga dan cuenta de que el discurso de las competencias no estructura la totalidad de la experiencia docente y que en muchos de ellos y ellas subyace – afortunadamente- una profunda preocupación por su práctica y por los seres humanos afectados por ella.

3.3. El docente como mediador en el escenario de la formación por competencias

Frente al papel que cumplen los docentes en la formación por competencias, los maestros opinan: “...rol del maestro es dar ánimos, usted puede, hágalo; darle pautas para que se comporte dignamente dentro de la sociedad, formarlo de manera integral...” (ME1). Lo anterior deja ver que sólo se puede formar por competencias si existe un docente que provoque al estudiante.

Lo anterior implica una postura pedagógica pensada desde “... la fascinación por el crecimiento del otro” Manen (1998 P. 29). Esto implica no sólo un papel activo del niño, niña o adolescente sino también un docente que posibilita la autorrealización y el cumplimiento de los sueños de cada sujeto.

Para Paviè (2011), la formación por competencias debe estar orientada hacia la acción no solo desde el aprendizaje para el trabajo, sino para que garantice el dominio de lo que aprendió, con el fin de que le sirva para recrear y crear el contexto. La adopción de las competencias debe de servir para “...fomentar cambios de fondo en las instituciones, ya que requiere ser implementado en organizaciones educativas que cuenten con esquemas de gestión innovadores. Tendrán que desarrollar mecanismos de administración que incorporen la cultura del cambio y el mejoramiento continuo, así como la capacitación y actualización del personal...” (Pavié. 2011. P.79).

Ahora bien, no es suficiente que los docentes adquieran los conocimientos y las formación en relación al enfoque por competencias para lograr mejorar los niveles de aprendizajes en los estudiantes; se requiere avanzar más allá, porque deben existir políticas educativas desde los diferentes estamentos públicos que mejoren las condiciones educativas, que miren las condiciones en que se mueven las instituciones

educativas en un determinado contexto, para que esas competencias tengan su aplicabilidad, no se puede seguir formando a través de estándares construidos exclusivamente desde el Ministerio que en su mayoría están alejados de las realidades educativas.

Lo anterior se refleja en el pensamiento que tienen los maestros cuando manifiestan que su función es de ser un provocador, motivador y un mediador:

“... mediador frente al conocimiento de los estudiantes, pensando qué si el estudiante llega con unos conocimientos, no desconocer esos conocimientos que trae, viene de un contexto socio cultural particular, el viene con unas creencias, unas ideas que ha formado con su familia, con sus vecinos, con sus amigos, con toda esta gente y con unas costumbres particulares, tener en cuenta que el no viene vacío de conocimientos” (ME2)

Esto es sumamente meritorio, porque da cuenta de una perspectiva educativa que se ha ido transformando, en aras de incorporar cada vez más los saberes, sentires y realidades de quienes forman parte de la comunidad educativa, por lo que sin desconocer lo que aun falte por hacer y fortalecer, es importante explicitar como los y las docentes han ido transformando su propia práctica, en aras de “una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad. Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo.” (Bárcena y Mélich 2000, p 14)

Esto cambia de alguna manera la visión escolar tradicional más centrada en el docente, pasando a ser este, como lo expresaban algunos profesores en un mediador que reconoce los contextos y conocimientos propios de los estudiantes:

“...El docente es un mediador frente al conocimiento de los estudiantes, pensando qué si el estudiante llega con unos conocimientos, no desconocer esos conocimientos que trae, viene de un contexto socio cultural particular, el viene con unas creencias, unas ideas que ha formado con su familia, con sus vecinos, con sus amigos, con toda esta gente y con unas costumbres particulares, tener en cuenta que el no viene vacío de conocimientos”. (ME2)

Dando cuenta de una preocupación docente que aparece de manera expresa y transversal en los relatos generados con ellos y ellas, docentes que sienten que:

“...la educación, la auténtica experiencia de formación, constituye un acontecimiento de orden ético dentro del cual, como núcleo central, se encuentra una relación, es decir, la palabra de un otro que nos trasciende como

educadores y frente al cual tenemos la obligación de asumir una responsabilidad incondicional más allá de todo contrato posible o reciprocidad (Bárcena y Mélich 2000, p 35)

Esta preocupación hace que se sienta como una responsabilidad que aboga por generar unas condiciones de cercanía afectiva y efectiva con el conocimiento, convocando a las nuevas generaciones a la pasión por este:

“... el rol del docente es fundamental, porque somos nosotros los llamados a despertar en los estudiantes el interés por lo que hacemos, por lo que enseñamos, somos los llamados a despertar en los estudiantes esas inquietudes que ellos tienen frente al conocimiento, somos los llamados a inducir a los estudiantes al conocimiento y que sean unas personas actas para servirle a la sociedad” (ME3).

Esta responsabilidad que nombran los docentes no es una tarea menor, todo lo contrario, implica en el maestro/a la debe continuar cotidianamente, desde su propia formación, desde la reflexión y construcción de herramientas pedagógicas para la transformación:

“... el docente que eligió esta profesión debe estar en continua formación y preparación, para poder brindarle a esos grupos humanos las herramientas necesarias que satisfagan sus necesidades, sus intereses, y también en el contexto sociocultural, económico y político; porque si no, no estamos haciendo nada, porque simplemente estaríamos siendo multiplicadores de información sin lograr resultados de transformación, eso estaríamos haciendo”. (ME1)

Para ellos se debe analizar continuamente la relación con ese estudiante, pero también se debe fortalecer la relación enseñanza - aprendizaje, ya que formar en competencias implica un cambio con referencia a la educación tradicional, por tanto, hay una invitación de parte de ellos mismos por *“... saber cómo efectuar esa relación entre el estudiante y el docente para llegar fácilmente a él con esta estructura” (ME4).*

En otras palabras, la tarea del docente está en apoyar a los estudiantes en las formas de aprendizajes (saber), que adquieran significados, que desarrollen las diversas maneras del hacer, y sobre todo adquieran valores sociales y humanos. Pero no se puede seguir repitiendo procesos cognitivos donde los docentes coloquen en el centro de su formación la memoria y la repetición, o quizás fundamentalmente sus competencias solo desde el desarrollo de habilidades y destrezas para que se apliquen en su vida. Esto implica recuperar el espacio de lo afectivo en la educación, el territorio afectivo como un escenario central de las relaciones humanas que no pueden ser

suspendidas en el espacio escolar, sino que son centrales al mismo y que se entrelazan con los aspectos cognitivos y del conocimiento, sus búsquedas y posibilidades, sin decir que en la escuela deba extremarse lo afectivo, es central pensar que este aspecto no está por fuera de la construcción relacional, y que en esa medida la preocupación, la sensibilidad pedagógica que tienen muchos de los docentes entrevistados aunque están en el marco de las competencias y su implementación, las trascienden y tienen una directa relación con su búsqueda de alternativas para generar procesos educativos cada vez más pertinentes y humanos.

4. Discusión y recomendaciones

Los docentes manifiestan la necesidad de formar a los estudiantes basado en tres conceptos: en la singularidad y autonomía, flexibilidad y diversidad; que en términos de Nussbaum (2004) implica una formación humana, integral y al servicio de los otros. Una formación que supere la individualidad del modelo imperante ya que el conocimiento se construye entre otros a través del diálogo y la concertación, pues mediante *“... el uso de la palabra y el ejercicio de su juicio crítico, los ciudadanos pueden llegar a conocer lo que es mejor para sus propias vidas, y también para la vida buena o en aras al bienestar general.”* (Nussbaum 2004. p. 42)

Lo anterior plantea que es necesario que los procesos formativos en las instituciones educativas estén centrados en la personalidad y en el respeto hacia el otro; donde el aprendizaje les permita a los estudiantes lograr un mayor desarrollo de las conductas creativas, reflexivas y críticas. Esto es una formación basada en el ser, en lo humano, en la persona, en el contexto social del sujeto.

Para los docentes la formación basada, fundamentada y sustentada en el estudiante es una función primordial en su quehacer pedagógico y en el proceso que ellos realizan en el aula de clase, por lo que proponen procesos de investigación como una estrategia que le ayude a los niños y jóvenes a la transformación mental y sobretodo social. Esto se constituye en un asunto sumamente valioso ya que en muchos casos la investigación en el país y la construcción de conocimiento desde está, ha sido desdeñada, desconociendo que la investigación

se erige fundamentalmente desde la experiencia de lo cotidiano, desde la experiencia que se traduce al poner de relieve el debate entre subjetividad y/o procesos de subjetivación y ley, norma o derecho, cuestión que en definitiva motiva las preguntas por la escuela, la formación y los diversos procesos de educación en los procesos de paz, de resolución de conflictos y, para no ir tan

lejos, en la manera cómo los niños, niñas y jóvenes resuelven los asuntos y producen devenires de un mundo que se manifiesta como mundo de la vida, para usar la expresión husserliana. (Alvarado, Sánchez y Vommaro 2015, p 8)

Por otra parte, si bien algunos docentes argumentan que su acción pedagógica desarrollada en el aula de clase está fundamentada en el hacer, en desarrollar habilidades y destrezas en los estudiantes; también se debe pensar en otros espacios donde lo afectivo, la relación con el otro esté relacionado con los aspectos cognitivos y del conocimiento, es decir, escenarios de encuentro del conocimiento y el ser.

Lo anterior permite entender que los docentes reflexionan desde sus prácticas, formación y su pedagogía: conceptúan que el proceso formativo que realizan con los estudiantes debe de ir más allá de las competencias; es que la formación debe estar orientada hacia la acción no solo desde el aprendizaje para el trabajo, sino para que garantice el dominio de lo que aprendió, con el fin de que le sirva para recrear y crear el contexto.

Ese distanciarse del enfoque de las competencias, implica necesariamente que los docentes deben llevar los procesos de formación y aprendizaje con el fin de aplicarlos contextualmente, *“sólo son definibles en la acción, es decir, poseer unas capacidades no significa ser competente, sino utilizar unos recursos cognitivos (saberes) en una situación para resolver eficazmente un problema dado. No pueden reducirse a la mera aplicación de saberes (Cabra. 2008. P. 98).*

Frente al rol que los docentes cumplen, manifiestan que ellos deben asumir procesos formativos centralizados en los estudiantes, y que por lo tanto las competencias no se pueden enfocar solo desde el hacer, sino que implica un cambio de sus prácticas, sus pensamientos, su acción pedagógica en el aula de clase, su plan de aula; esto es una educación que reconozca al otro, que tenga en cuenta las problemáticas escolares con toda su diversidad, lo que requiere que la formación por competencias debe estar enfocada desde una perspectiva más integral en donde el docente es un mediador en el escenario de las competencias; esto denota un desplazamiento en la concepción simétrica del rol del docente como el agente portador del conocimiento.

Lo anteriormente expuesto lleva a comprender la gran necesidad que la escuela abra espacios para permitir que los docentes sean los primeros actores que deben de asumir las competencias sustentadas en esta formación de estudiantes desde el ser, porque *“Una escuela centrada en la formación política de sus actores ha de distinguir al menos dos niveles del desarrollo pedagógico de la ciudadanía: el primero se refiere a la*



educación cívica o civilidad y el segundo a la educación ciudadana. La educación cívica consiste, primordialmente, en el aprendizaje de la estructura y funcionamiento de las instituciones y procedimientos de la vida política y al cumplimiento de pactos sociales (Ruiz & Chaux 2005. p. 18)

Finalmente, se observa que los docentes ven en las competencias una oportunidad para ir más allá en la formación con los estudiantes, pues no se pueden limitar solo a darles o transmitirles conocimientos, sino que se debe avanzar más allá y desarrollar en los estudiantes capacidades humanas construidas en valores que aprecien, respeten y acepten las minorías, la diferencias y la diversidad; que le ayude no solo al estudiante sino a la Institución a tener una educación integral sustentada en la diversidad, en el ser, en lo humano, en lo ético, en lo social y en el conocimiento.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almanza H. Verónica B. Lineamientos para generar propuestas curriculares orientadas a la formación por competencias comunicativas en el grado de transición en el nivel preescolar. Universidad del Norte. Instituto de estudios superiores en Educación. Maestría en Educación. Barranquilla. 2007. Disponible en: <http://manqlar.uninorte.edu.co/bitstream/10584/166/1/Lineamientos%20curriculares.pdf>
- Almanza H. Verónica B. Hablemos De Competencias Desde El Preescolar. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles-81726_archivo.pdf
- Alvarado, Sánchez y Vommaro (2015) Prologo en Socialización Escolar: Procesos, experiencias y trayectos. René Unda Lara, Liliana Mayer y Daniel Llanos Erazo (Coordinadores). Universidad Politécnica Salesiana, CINDE y CLACSO.
- Cabra Torres F. La evaluación y el enfoque de competencias: Tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la Universidad. Revista-Escuela de Administración de Negocios, Núm. 63, mayo-agosto, 2008. Universidad EAN Colombia
- FECODE. Revista Educación y Cultura. No. 67. abril de 2005
- FECODE. Revista Educación y Cultura. No. 76. septiembre de 2007
- FECODE. Revista Educación y Cultura. No. 81. diciembre de 2008.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Forma y Función, 9. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Bogotá.
- Jaramillo, Franco Rosario. Directora. Programa de Competencias Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en:

<http://psicologia.uniandes.edu.co/intimidacion/paginas/Descargas/Rosario%20Jaramillo.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. Formar para la Ciudadanía... ¡Si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Guía No. 6. 2004

Navio, Gómez Antonio. Caracterización Inicial de las Competencias Profesionales. Disponible en:

<http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5004/ang10de20.pdf?sequence=10>

Nussbaum, M. Sin fines de lucro. Katz editores, Buenos Aires, 2010.paginas 195

Selltiz, C., Wrightsman, L.S. y Cook, S.T.: Métodos de investigación en las relaciones sociales, Edit. Rialp, Madrid, 1980, págs. 151-153.

Tobón, S. Aspectos Básicos De La Formación Basada En Competencias. Telca. 2006. Disponible en:

<http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>

Torrado, M.C. El desarrollo de las competencias: Una propuesta para la Educación Colombiana. Mimeo. Santafé de Bogotá, 1999.

Torrado, M.C. De las aptitudes a las competencias. Bogotá: ICFES. 1998

Análisis en torno a la formación por Competencias en la Educación En Colombia*

Analysis around training Competency Education in Colombia

José Alonso Franco Londoño¹

Resumen:

* Este artículo se deriva de la revisión teórica de la investigación la concepción que tienen los docentes sobre la formación por competencias de las I. E. Mariscal Robledo y Alfonso Mora Naranjo. De ahí surge el análisis de la categoría Competencias.

¹ Economista de la Universidad de Antioquia, especialista en Economía del Sector Público de la Universidad Autónoma Latinoamericana., docente de la I.E. Mariscal Robledo. Aspirante a Magister en Educación y Desarrollo Humano del Convenio Cinde – Universidad de Manizales

Las competencias se han venido implementadas en la educación de Colombia desde el año 2000 como una manera de mejorar la calidad y el servicio educativo. En este sentido se analizan la formación por competencias desde tres elementos: el hacer, el saber y ser las cuales deben de ir integradas en los procesos de formación y enseñanza en los estudiantes.

El siguiente artículo hace un análisis crítico a esta concepción y como ha afectado de manera directa las relaciones de enseñanza y aprendizaje en Colombia. Peor sobre todo como se implementa en la educación el hacer dejando de lado otras categorías como el conocimiento, el ser humano, las capacidades humanas y la reflexión como elementos claves de una propuesta formativa integral y diversa.

Palabras claves: Competencias, labor, trabajo, acción

Abstract

The competences have been implemented in the education of Colombia since the year 2000 as a way to improve the quality and the educational service. In this sense, competence-based training is analyzed from three elements: doing, knowing and being which must be integrated into the processes of training and teaching in students.

TheThe following article is a detailed analysis of this conception about the competences and how they have affected the relationship between learning and teaching in Colombian education. This document highlights how the emphasis has been on implementing the “know to do”, leaving behind other categories as knowledge, “know to be, and human abilities as reflection among others, which are essential to achieve a diverse and holistic formation.

Keywords: Competencias, labor, work, action

1. Introducción

El siguiente artículo es un análisis general en torno al tema de la formación por competencias en la educación en Colombia. En este sentido lo abordaremos desde la visión y el pensamiento de Hannah Arendt (1993) y otros autores que servirán de ayuda y bases con el fin de determinar como el concepto de formación basada en competencias subordina la acción y la labor del ser humano a la condición del trabajo.



Inicialmente, abordaremos el análisis sobre el tema de las competencias en la educación, haciéndonos estas preguntas: ¿A qué responde hoy la educación por competencias?, la educación responde más por resolver los problemas del mercado o formar ciudadanos integrales?, ¿y qué papel ha jugado los cambios económicos en la educación?

Para responder estas inquietudes, el texto se desarrolla en varios apartados, el primero hace referencia a una contextualización general del capitalismo industrial y post-industrial y el papel que jugó la educación en la conformación y homogenización del sistema capitalista internacional.

Lo segundo, las transformaciones que sufrió el capitalismo internacional, del paso del fordismo, al post-fordismo y a la revolución científica – técnica del capital financiero y como la educación juega un papel determinante para facilitar estos cambios.

Por último, abordaremos el tema de cómo las competencias en la educación actual del capitalismo cumplen un papel determinante para preparar la fuerza de trabajo para que se ajuste más a las condiciones y necesidades del mercado y del capital financiero internacional; y a partir de allí cómo desde la visión de Arendt la condición humano está determinada por otros elementos como el trabajo y la labor, es decir, el ser humano hoy no cumple un papel importante más que ser un objeto de producción y reproducción de bienes y servicios.

2. Contextualización histórica del capitalismo. El papel de la Educación:

Inicialmente hay que señalar que los cambios (científicos, tecnológicos, técnicos, comunicativo, entre otros), que está ocurriendo en la sociedad actual, son enfocados a garantizar el desarrollo y el mantenimiento del capitalismo a esferas mundiales sin límite y obstáculo; es decir, es la homogenización cultural, económica, política y científica de un capitalismo global y globalizante.

Para Mejía (2003. P.7), la sociedades capitalistas actuales están fundamentadas en el logro de un mundo productivo que mejores las condiciones del capital por encima de las personas y centrado en el conocimiento que esté al servicio del aparato financiero y productivo: *“Estamos frente a un proceso de cambio profundo en la sociedad, centrado en el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación, en los cuales las nuevas fuentes de productividad se generan en procesos en donde interactúan*



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

conocimientos de muy variado tipo, procesamiento de información, generando un circuito de retroalimentación entre la innovación y sus usos”.

Lo anterior significa que el sistema capitalista internacional está solo interesado en mantener procesos productivos que permitan mejorar sus condiciones económicas que le ayuden a superar sus crisis, que son producto del desarrollo capitalista, esto es, la producción de riqueza al interior del sistema y que se convierte en una fuerza poderosa que arrastra todo aquello que no esté a su servicio.

En relación a como el capital ha sometido todos los aparatos y la sociedad a sus decisiones y necesidades la podemos ver cuando las primeras fuerzas productivas, el capitalismo incipiente, era de obreros y trabajadores sometidos al capital en las fábricas, poco o nada requerían de educación para ellos o sus familias, y solo accedían a esta las clases más pudientes y poderosas de la sociedades, el sometimiento del capitalista al obrero era total; las fuerzas productivas desarrollaban poderosas maquinarias que esclavizaban al obrero y sus familias a la producción y el consumo.

Obreros en masas trabajaban días y noches en las fábricas, y la educación que recibían estaba al servicio del capital, educación del sometimiento y solo lo necesario para no levantar sospecha o crear conciencias críticas de su explotación. Un capitalismo desarrollado en las modernas fábricas que exigían grandes masas de trabajadores encerrados en grandes espacios; lo intelectual, lo cognitivo subordinado a la técnica, a lo mecánico, al trabajo manual, con esto se da el nacimiento y el avance de las sociedades modernas, industriales y desarrolladas.

Ese hecho, el suceso de pasar a sociedades industriales, la fundamentación del Estado-Nación, es lo que llama Arendt (1993, P.52) “sociedades de masas”, fue solo un reconocimiento de lo legal y lo político de la igualdad. *“...con el ascenso de la sociedad de masas, la esfera de los social, tras varios siglos de desarrollo, ha alcanzado finalmente el punto desde el que abarca y controla a todos los miembros de una sociedad determinada, igualmente y con idéntica fuerza... y la victoria de la igualdad en el Mundo Moderno es sólo el reconocimiento legal y político del hecho de que esa sociedad ha conquistado la esfera pública, y que distinción y diferencia han pasado a ser asuntos privados del individuo”.*

Este requisito de unificar sociedades industriales en torno a lo público y garantizar la homogeneidad del Estado frente a los individuos, llevo que a lo largo de la historia el capitalismo industrial controlaran todas las acciones políticas y económicas que



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
CINDE
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

estuvieran enfocadas a desestabilizar el orden imperante; el reconocimiento de lo público como un elemento que cohesiona a los miembros de una sociedad.

De acuerdo a lo anterior, para Louis Althusser (1969) sostiene que las escuelas, como estructuras ideológicas, cumplen un papel determinante para sostener a las clases explotadas y marginadas, a la ideología dominante, ya que son “aparatos ideológicos del Estado”, cuyo función es ser aparatos represivos y unificadores al servicio del bien privado sobre el bien público, garantizando con ello cohesión y reproducción del sistema capitalista; para el marxismo la escuela (igual que el gobierno, la iglesia, el ejército, la policía, entre otras), cumplen un papel determinante en la sociedad capitalista

“...no solamente contribuye en gran medida a su propia reproducción (existen en el Estado capitalista dinastías de hombres políticos, dinastías de militares, etc.) sino también, y sobre todo, asegura mediante la represión (desde la fuerza física más brutal hasta las más simples ordenanzas y prohibiciones administrativas, la censura abierta o tácita, etc.) las condiciones políticas de la actuación de los aparatos ideológicos de Estado” (Althusser, P. 19).

El capitalismo está sustentado sobre sus aparatos ideológicos, y la escuela garantiza que el conocimiento éste al servicio de la producción y reproducción del capital, basado en un desarrollo lineal, excluyente y explotador. La homogeneidad del modelo desarrollista occidental se imponía sobre las demás ideologías y pensamientos del mundo.

Las bases del capitalismo industrial, la acumulación y la explotación de la mano de obra (en términos del marxismo la explotación del capital sobre el trabajo), crea las condiciones para el surgimiento y desarrollo del capital financiero, a la revolución científico-técnico; así, se van transformando las grandes fábricas, el producción en serie, el trabajo manual (trabajo físico), en trabajo intelectual, las máquinas que producen en cadena a menor costo, la superación del capital variable (fuerza de trabajo) por el capital constante (capital abstracto), un cambio en la conciencia social del trabajador; y ahí está la escuela, la educación, la sustentación ideológica de formar sujetos ya no sumisos sino para el consumo, ajustarse a las condiciones y exigencias del capital financiero.

El cambio, producto de las crisis del capitalismo debido a la acumulación del capital, lleva a la ruptura del modelo de acumulación, masas enteras desempleadas y

sometidas a las máquinas, y un capitalismo monopólico financiero internacional que revoluciona la sociedad y los modos de producción capitalista.

La modificación del mundo del trabajo, la consolidación de la ciudad – estado, y sobre todo el desarrollo científico y tecnológico internacional fortalece las estructuras y las esferas políticas e ideológicas del mundo moderno capitalista, es ese cambio y el nacimiento del modelo de producción fordista en las fábricas, ayuda a fortalecer el dominio del capital sobre el trabajo.

Para Mejía (2003. P.4), el capitalismo se ha modificado debido a sus constantes crisis y a los desarrollos científico-técnicos que lo obligan a romper barreras para que lleguen a las diferentes esferas de las sociedades, y sostiene que

El desarrollo del mundo tecnológico y la creciente automatización traen como consecuencia la desocupación tecnológica ya que, de un lado, producen un desplazamiento del proletariado industrial y de otro, en el sector de servicios, generan una mayor tecnificación que hace que el trabajo humano tradicional (trabajo simple) desaparezca como aspecto central de la acumulación de capital. Ese trabajo simple, que Marx había denominado como el gasto de la simple fuerza de trabajo, que cualquier persona posee en su organismo sin necesidad de educación, sufre, a partir de las máquinas, un replanteamiento en dos sentidos: da paso a un nuevo asalariado de élite, calificado y escaso, y precariza el trabajo de manera creciente

En esa conformación de una élite calificada y educada está la escuela, desde allí se están formando nuevos sujetos económicos que modifica la relación del trabajo frente al capital, que disfraza el desempleo y garantiza el avance de la sociedad capitalista internacional, pero que empobrece y explota aún más la fuerza de trabajo.

De acuerdo a lo anterior, las modificaciones en el modelo de producción capitalista, los trabajadores, los obreros, cambien su manera de pensar, ven al capital como su mejor aliado y la subordinación jerárquica (capital-trabajo) esta oculta, pero en esencia se mantienen las estructuras de poder y explotación salarial.

3. Del capitalismo fordista al cognitivo. Transformación a una Educación científica y tecnológica.



El tránsito del capitalismo fordista (gran fábrica automatizada de trabajo fijo), a modelos de producción post-fordistas (Mejía, 2003), se debe a los desarrollos científicos, tecnológicos y financieros del capital a nivel mundial, los cuales producen rupturas en las estructuras de la sociedad capitalista; además de que el mundo moderno, los estados nacionales, las esferas públicas y privadas se ven golpeada por las crisis económicas que modifican los pensamientos liberales de un capitalismo igualitario y equilibrado, bajo la premisa de la libre competencia.

La globalización del capital, las fuerzas productivas capitalistas llegan a todos los rincones del mundo, haciendo trizas los estados nacionales y rompiendo barreras a la entrada y salida del capital financiero, las condiciones laborales y educativas cambian, para Mejía (2003. P.5), esto sucede debido a que

... rápidamente fueron haciéndose obsoletos su trabajo parcelado y en cadena, su demora en planificar nuevos productos, su organización administrativa rígida, sus especializaciones extremas de la mano de obra y sus excesivos costos de almacenamiento. Surgen otras reglas en las que el imperativo de la competitividad abre brechas en el derecho al trabajo: se trata ahora de un nuevo contrato de trabajo en el que la empresa le ofrece al trabajador una nueva identidad y una forma diferente de trabajar desde donde hace la adhesión que lo vincula a la sociedad global.

Los flujos de capitales financiero viajan sin fronteras, la explotación del capital al trabajo está en otras esferas y se vuelven intangibles para los trabajadores, y allí está la ideología que debe implementarse desde la escuela, las bases educativas deben servir para formar no obreros o asalariados al servicio del capital, sino productores y empresarios capaces de enfrentarse a las empresas multinacionales o someterse a las decisiones de ellas, ser parte de las cadenas de producción pero sin un vínculo laboral, desaparece la explotación laboral y las relaciones de poder.

Surgen otras reglas capitalistas, la competitividad, se pasa de fábricas grandes a empresas de uno, dos o pocas personas contratadas a términos fijos, el paso al capital abstracto, al capital fijo, al financiero y mediado por el fenómeno de la globalización, en el que la renovación y la innovación son palabras y hechos que a diario deben aplicarse para enfrentar sociedades competitivas y excluyentes, una flexibilización del mercado libre que diversifica la moda y los gustos al servicio del cliente, esclavitud y dependencia económica total de las necesidades y peticiones del capital mundial y centralizado.

El trabajo transformador, productor de plusvalía, de ganancia, está en “desuso” y pasa a ser a un segundo plano; ahora es el dinero, el capital y las maquinas, la innovación y le tecnología los grandes generadores de riqueza que se expande por todo el mundo, sin fronteras, es la superación de los modelos de producción tradicional capitalistas, lo que hoy se llama la “salida a la sociedad del trabajo”, hacia otros niveles de extracción de ganancia. Sociedades sustentadas en la producción de cosas útiles, para los placeres a corto plazo y de consumo rápido, exigiendo así producción a escala competitiva desde las diferentes esferas del poder.

Basados en el concepto de aparatos ideológicos del marxismo, la escuela sigue cumpliendo ese papel reproductor de la ideología capitalista, la generación del conocimiento, las habilidades para la creatividad y el saber están sometido y al servicio de la producción capitalista, fortaleciendo las relaciones de poder no solo desde lo público sino también en lo privado.

El paso del fordismo a la sociedad del conocimiento (Mejía, 2003), del saber, al capitalismo globalizante, del internet, de las comunicaciones y del mundo digital exige una educación que esté acorde a sus exigencias y peticiones, una educación competente (educación por competencias) y abierta al conocimiento, al saber hacer en el contexto, donde lo cognitivo sirva para desarrollar nuevas formas de comunicación para transformar los procesos productivos capitalista.

Las redes que se van conformando en el mundo post-industrial, el paso a un capitalismo financiero y comunicativo los cuales ratifican y fortalece los lazos de poder; ahora con el paso al capitalismo financiero (monopólico) las relaciones entre el capital y trabajo, son distintas, los obreros y trabajadores deben reconocer la existencia de otras formas de resistencia y poblaciones que durante años fueron marginadas y subyugada por el capital, cambiando los imaginarios subjetivos de la sociedades modernas, y que hacen parte del tejido social del capitalismo. Que en si lo que pretenden es darle reconocimiento en la participación, pero que guardan u ocultan la existencia de la explotación capitalista.

En ese orden de ideas es importante señalar que el capitalismo actual está fundamentado en *que*

“Emergen unos bienes y servicios cognitivos que están al, centro de un nuevo proceso de bienes inmateriales, los cuales no se deterioran con el uso, son reproducibles casi al infinito, se consumen y no se gastan, tienen un uso

productivo, ya que cada vez más aumentan su valor. Su proliferación se da a una escala inimaginable” (Mejía, 2003. P. 8).

Lo anterior significa que las nuevas formas de creación de riqueza están sustentadas no solo en esas redes sino en los desarrollos de las tecnologías, las comunicaciones y el conocimiento, que generan bienes inmateriales, servicios improductivos; así la escuela debe participar activamente en alinear y formar sujetos que asumen la flexibilidad como una condición que garantiza la productividad capitalista.

Ese control y poder de la educación en la era de la modernidad, está sustentada en la construcción de vínculos simbólicos que reorganizan acciones, intereses y deseos para crear productos que estén al servicio del capital, fortaleciendo un poder excluyente y que está sustentado en dos elementos: la comunicación y el lenguaje.

En términos de la comunicación implica el desarrollo de formas de interacción entre las personas que hoy alinean, sujetan y someten la conciencia social a decisiones individuales y propias del capital productivo, implica desarrollo tecnológico que somete a las personas a una comunicación personalizada y aislada, e inclusiva descontextualizada, en el mundo sometido a las condiciones del capital.

En el relación al lenguaje, se aísla desde la escuela, pues se está pasando de una pedagogía generadora de espacios de interlocución, constructora de narraciones culturales que forman y transforman las identidades de las sociedades (Mélich. 2000); a la generación de acciones formativas donde las personas modifican sus conductas a las condiciones del capitalismo.

De acuerdo a lo anterior la educación emerge como elemento de control social, que implica la formación de los sujetos que estén al servicio del capital, la inevitable pérdida de lo privado (Arendt. 1993) hacia lo público, todo esto sucede dentro del marco de la desregulación y globalización del capitalismo, así, las esferas privadas son parte hoy de deslocalización de la vida de los seres humanos, pasando a otras formas de tiempo-espacio.

En este marco de modificación en las estructuras productivas del capitalismo, está la educación, la cual responde a la configuración globalizante que implica transformaciones en las instituciones públicas que favorezcan la acumulación del capital; además de ser reguladora entre lo productivo y el conocimiento, entre la

imaginación y la memoria, generadora de cambios en la conciencia social de las personas donde interactúan en su mente solo procesamiento de información.

Finalmente, estamos en la era del conocimiento pragmático, técnico y tecnológico donde los profesionales están al servicio del capital, de la producción y la expropiación del conocimiento. El desarrollo del capitalismo financiero fundamenta su accionar especulativo en el poder de la innovación y diversificación, en este sentido le deja a la educación el papel de formar sujetos que respondan a estas condiciones.

4. Una Educación para la Acción.

4.1. La formación por Competencias, ¿labor o trabajo?

Iniciaré ésta disertación en torno a la formación por competencias enmarcada dentro de los términos de labor o trabajo, vista desde el pensamiento de Arendt (1993), teniendo en cuenta el marco de las relaciones en que se mueve actualmente la educación. Si bien hemos referenciado anteriormente que el mundo globalizante, tecnológico, informático e interconectado, influye de manera directa en las relaciones sociales y en los poderes, lo que modifica el mercado capitalista; también es cierto que esas influencias las hace en la educación, posibilitando crear otros escenarios de formación completamente diferente a las de los siglos XIX y XX.

En ese nuevo contexto, el capital ejerce una presión directa y fuerte sobre los escenarios de las sociedades, posibilitando permanentes cambios en todas las esferas del sistema capitalista. Así, la educación actual debe responder a las exigencias del mercado y sus poderes, y dicho ajuste se hace desde la formación en primera infancia, básica primaria, secundaria y la universidad, cuyos estudiantes deben salir con las competencias básicas para enfrentarse al mundo y saber hacer de acuerdo al contexto.

En ese orden de ideas se puede decir que la educación responde más a una visión de formación por competencias basada en el hacer; es decir desarrollar en los estudiantes las capacidades para las habilidades, las destrezas y las capacidades productivas, un pragmatismo técnico por encima del ser y del saber.

El modelo de educación capitalista actual se ha venido fortaleciendo en la medida que esté articulado al modelo de articulación productivo, orientando la formación hacia la utilidad, hacia la generación de bienes de uso; para Arendt el capitalismo va creando una sociedad consumidora, productora y creadora de utilidad, esto es,

... vivimos en una sociedad de consumidores, y puesto que, como hemos visto, labor y consumo no son más que dos etapas del mismo proceso, impuesto al hombre por la necesidad de la vida, se trata tan solo de otra manera de decir que vivimos en una sociedad de laborantes. Esta sociedad no ha surgido de la emancipación de las clases laborales, sino de la emancipación de la propia actividad laboral, que precedió en varios siglos a la emancipación política de los laborantes (Arendt, 1993. P. 136)

Lo anterior significa que el papel de la educación basadas en competencias pretende el adiestramiento y a la preparación de sujetos para hacer tareas, a la instrumentalización de la formación, en convertirla en un medio para el mercado; es entender que la función y fin del capitalismo globalizante es la construcción de un hombre disciplinado y moldeado para la sociedad, la formación de objetos para el uso del capital.

La sociedad moderna, está elevando los procesos a una esfera más alta, donde prima el pragmatismo y el desarrollo de habilidades para la producción de objetos útiles, constructores de una sociedad de derroche y consumidora de objetos (Arendt, 2003), es la invasión en la esfera pública de un animal laborans, que devora cada día sus propias entrañas.

4.2. Competencias basadas en conocimiento o habilidad.

El principal argumento que hay sobre la importancia de la formación por competencias es que éstas desarrollan en los estudiantes procesos cognitivos basados en habilidades y destrezas para poder hacer en el contexto, ser capaz de resolver problemas, cualificando sujetos sobre la base de una estandarización, homogenización y unidimensional del ser humano.

Esa operativización de la educación, y que en última instancia permite utilizarla para crear o buscar la manera de mejorar las condiciones laborales de los estudiantes, está llevando a enfrentarse a las máquinas no como sujetos políticos, sino como individuos que deben servirle.

Para Arendt (2003. P. 169) el problema de la sociedad moderna está en cómo el homo faber automatiza sus propias operaciones, esto es

La discusión del problema global de la tecnología, es decir, de la transformación de la vida y del mundo mediante la introducción de la máquina, se ha

descarriado extrañamente al concentrarse de modo exclusivo en el servicio o no servicio que las máquinas prestan al hombre... La cuestión, por consiguiente, no es tanto saber si somos dueños o esclavos de nuestras máquinas, sino si éstas aún sirven al mundo y a sus cosas, o sí, por el contrario, dichas máquinas y el movimiento automático de sus procesos han comenzado a dominar e incluso a destruir el mundo y las cosas.

La discusión está en cómo las competencias están permitiendo la automatización y al sometimiento del hombre, generando que la sociedad moderna pase del conocimiento, fundamentada en el ser humano, a una sociedad tecnológica, de habilidades, de destreza, capacidades y de estándares; lo que implica formar personas en actividades para el trabajo. Es la esclavización y la instrumentalización de la mente humana en la producción para el consumo (Arendt, 1993).

La educación en competencias sustentadas en habilidades para hacer se fundamente en utilizar el conocimiento, lo cognitivo y lo aprendido, para resolver los desafíos que la sociedad le plantea, es la creación de un valor agregado que le sirvan a la economía, porque la modernidad del conocimiento exige, pide y demanda, *“habilidades metacognitiva – saber qué hacer con lo que sabe- que acumulaciones de conocimientos de hecho”* (Barnett 2001, P.128).

No se puede establecer las competencias en el conocimiento, hay que avanzar más allá, esto es comprender y profundizar en los conceptos adquiridos en la formación, generar postulas críticas para que le sirva al estudiante a descubrir la verdad.

En relación a lo anterior, Arendt (1993), argumenta la necesidad de que los seres humanos deben de traspasar la barrera de lo cognitivo, de la habilidad de usar las cosas, de ir más allá de las necesidades, de ser capaz de desarrollar procesos mentales que no almacenen conocimiento sino pensamientos, lo cual debe ser en última instancia las bases epistemológicas de las competencias.

La formación debe diferenciar bien entre lo cognitivo y el pensamiento, porque para Arendt (2003. P. 187)

“...La cognición siempre persigue un objetivo definido, que puede establecerse por consideración práctica o por “ociosa curiosidad”; pero una vez alcanzado este objetivo, el proceso cognitivo finaliza. El pensamiento, por el contrario, carece de fin u objetivo al margen de sí, y ni siquiera produce resultado; no

sólo la filosofía utilitaria del homo faber, sino también los hombres de acción y los científicos que buscan resultados, se han cansado de señalar lo “inútil” que es el pensamiento”.

Desde esa perspectiva, las relaciones entre seres humanos no puede estar determinada por la producción de bienes de uso (labor) o la fabricación de objetos de uso (trabajo), y mucho menos si dejamos que la formación se haga desde la visión del hacer para desarrollar habilidades en los estudiantes, construyendo en ellos una conciencia sin trasfondo social, descontextualizada y condicionada a las necesidades del mercado.

Una formación debe permitir que los estudiantes revelen acciones individuales que construyan discursos y reflexiones desde sus aprendizajes, aspectos mentales en torno a que los seres humanos no somos ni seremos dueños y amos de la naturaleza, esto permite entender desde la perspectiva del desarrollo humano la diferencia y la diversidad. Esa formación debe estar fundamentada desde el aprendizaje, la participación, la lúdica y la transformación de sus pensamientos.

Pero si sustentamos la formación desde la técnica, es decir, la producción de instrumentos de uso y de satisfacción de las necesidades de las personas, y más aún la reducimos al concepto del hacer, nos acercamos más a la homogenización y la estandarización, lo que implica en términos de Arendt que la formación se convierta en una fabricación, donde el ser humano es un sujeto “colonizado” por los objetos.

Entender que la educación no se puede ver como un acto productivo, sino como acción para la vida, para el reconocimiento del otro y para comprender que los sujetos son históricos; en términos de Mélich (2000. P.78), en relación a la importancia que tiene la educación para el ser humano, sostiene que “...*La acción educativa es la construcción del relato de una identidad, el relato de una vida*”. Esto es, acción como narración no como “trabajo”.

Lo anterior significa pasar de una educación para el trabajo y la labor, a una educación fundamentada en la acción, que implica necesariamente tener como objetivo al ser humano que narra, construye y descubre su devenir histórico; es el “descubrimiento de la capacidad simbólica del ser humano “ (Melich. 2000. P. 83)

4.3. Educación para la acción: La Alteridad humana.

La oposición a una educación fundamentada en el trabajo, en la técnica, en la instrumentalización, que somete al ser humano a sus decisiones y determina su razonamiento, y que es el argumento que sustenta las competencias en el mundo capitalista; está otra alternativa fundamentada en una acción educativa sostenida en “la capacidad simbólica del ser humano”.

Para Arendt (1993. P. 201) lo que nos hace verdaderamente humano es que

“Los hombres pueden vivir sin laborar, pueden obligar a otros a que laboren por ellos, e incluso decidir el uso y disfrute de las cosas del mundo sin añadir a éste un simple objeto útil; la vida de un explotador de la esclavitud y la de un parásito pueden ser injustas, pero son humanas. Por otra parte, una vida sin acción ni discurso —y ésta es la única forma de vida que en conciencia ha renunciado a toda apariencia y vanidad en el sentido bíblico de la palabra- está literalmente muerta para el mundo; ha dejado de ser una vida humana porque ya no la viven los hombres”.

Lo anterior es simplemente una aproximación acerca de cómo la educación no puede estar basada en el hacer, en el desarrollo de las habilidades y destrezas, sustentada en el trabajo y la labor, en la razón instrumental y colocarla por encima de la reflexión y la crítica; porque simplemente estaríamos perdiendo el sentido común del ser humano (Arendt, 1993), y someter la acción a la actividad productiva, a la simple fabricación de objetos y finalmente al proceso de producción.

Para Mélich (2008. P. 98) la escuela juega un papel importante en la sociedad, ella está entre lo público (la esfera del hogar) y lo privado, porque al “ser la institución que interponemos entre el campo privativo del hogar y el mundo que está ahí afuera”, le asignamos la “responsabilidad educadora” del mundo adulto y que está basada en la autoridad.

Esa hibridación social (Mélich. 2008) que cumple la escuela (entre lo público y lo privado), fundamentada en la autoridad, en la opresión, y sobre todo si hay una sustitución del aprender por el hacer, y seguir preparando a los estudiantes en el mundo del adulto, simplemente está llevando a una crisis que cuestiona la Institucionalidad y las estructuras de la sociedad.

En general podemos decir que hoy la educación está pasando por una crisis fundamentada en una formación sostenida en la autoridad en el aula de clase, para



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
CINDE
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

Mélich (2008. P. 88), la manera de evitar que la educación esté en crisis y afecte al conjunto de la sociedad es “...de dotarla de una cierta autonomía, especialmente del campo de la política, para lograr aplicar sólo a ella un concepto de autoridad y de pasado que le sean adecuados”.

La tarea es emprender una acción que genere una educación liberadora e innovadora desde la visión humanista, de darles la oportunidad a los estudiantes a ser imaginativos y liberarlos de las ataduras de la opresión y la autoridad, lo que permite que obtengan una identidad, es emprender una pedagogía basada en el ser humano.

Cuando la educación está basada en opresión, se convierte en una atadura, y que necesariamente está ligada al poder del capital, es una tiranía que se ejerce desde el aula de clase, y que en muchas ocasiones se opta por la violencia para evitar la pérdida de autoridad y que en la sociedad reproduce esos lazos de explotación capitalista.

Formar en competencia sustentadas en el hacer, en el desarrollo de habilidades, simplemente estamos debilitando la acción creativa, reforzando una sociedad laborante y trabajadora. Esa sustitución de hacer por actuar (Arendt) lleva al ser humano a la condición de productor de elementos y fabricante de utensilio, desde la óptica de las competencias simplemente estamos ante la situación de una sociedad fundamentada en el progreso y la productividad. “Dicho con otras palabras, el proceso de acumulación de riqueza, tal como lo conocemos, estimulado por el proceso de la vida y a su vez estimulando la vida humana, sólo es posible si se sacrifican el mundo y la misma mundanidad del hombre”. (Arendt. 1993. P. 284).

Lo anterior nos permite decir que estamos sacrificando los sujetos colectivos, la construcción del ser humano y formación de un sujeto público a consta de una sociedad basada en progreso sustentado en la producción, en la creación de bienes de uso, seres humanos sometidos al desarrollo económico y esclavos del capitalismo financiero internacional.

En términos de Arendt, la formación no debe caracterizar al ser humano hacia la instrumentalización y la productividad de fabricante de objetos artificiales (homo faber), despreciando el pensamiento, la imaginación y la felicidad. “... dicho con otras palabras, el modelo esencial de medición no es la utilidad y el uso, sino la “felicidad”, es decir, el grado de dolor y placer experimentado...” (Arendt. 2003. P. 334). Es evitar que se continúe elevando la labor a una categoría superior, porque el hombre no se puede

convertir en un productor de utilidad que está sujeta al principio del uso y productividad, sino fundamentado en el principio de la felicidad.

5. A modo de conclusión.

La formación sustentada en el hacer, en mejorar las destrezas, las habilidades, la instrumentalización, el desarrollo de las capacidades productivas y la producción de bienes de uso y la utilidad al servicio del mercado, está colocando por encima el interés individual o de una clase, construyendo una sociedad productora que estandariza al ser humano al contexto social capitalista. Esto es, la sociedad moderna está apoyada en los pilares del trabajo, en la utilidad para satisfacer sus necesidades, y allí la educación juega un papel determinante en la formación de sujetos que respondan a esos requerimientos y que en última instancia es una educación para resolver los problemas del capitalismo financiero.

Desde estas condiciones actuales de la modernidad, la formación está fundamentada desde el hacer, implica para Arendt el triunfo de un animal laborans; esto es, estimular el interés individual, un desarrollo fundamentada en la producción de ganancia, bienes de uso y sometido a las decisiones del mercado, un control del pensamiento hacia una tecnificación del conocimiento y procesos productivos que controlen al ser humano, evitando con ello la búsqueda de la felicidad, o simplemente una felicidad efímera.

Las prácticas globalizantes del capitalismo de acceso a la tecnología y generando necesidades sociales, están construyendo un ideal de ser humano; la generación de instrumento para el uso de la humanidad lo llevo a dominarlo, y en eso orden de idea está la formación por competencias cuando priorizan en el aula, en los modelos pedagógicos y en las metodologías pedagógicas una formación desde hacer para competir en el mercado.

La educación no puede sustentarse en el principio capitalista: primero el individuo y luego el ser social. Es la forma más vulgar de propiciar la condición del homo laborem de un mundo supremo de intereses individuales que en última pretenden un bien común. El medio no puede ser la formación para obtener un fin que es seres humanos tecnificados y capacitados para el trabajo, al contrario, la formación debe permitir el fortalecimiento de seres humanos con capacidades humanas basado en la felicidad y la valorización de lo intelectual.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



La sociedad moderna se enfrenta a una dictadura del mercado que somete todos sus estamentos, entre ella la educación e inclusive la lleva a una crisis de valores y de desarrollo humano. La homogenización capitalista, domina la sociedad, es excluyente, a pensar en el individualismo, en el interés personal, en la homogenización y la estandarización de los sujetos políticos y sociales.

La educación en Colombia requiere implementar acciones pedagógicas que fortalezcan la formación en el ser humano, en el hombre, en la felicidad, en el reconocimiento del otro y de la diferencia; no en la producción y la fabricación de objetos que someten su conciencia y la construcción de la felicidad bajo el amparo del placer material y económico.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Arendt, Hannah. (1993) La Condición Humana. Edición Paidós. Barcelona.

_____. (1995) De la historia a la acción. Edición Paidós. Barcelona.

_____. LABOR, TRABAJO Y ACCIÓN. Una conferencia. 1957. En:
<http://es.scribd.com>

Mèlich, Joan-Carles. (2000) La educación como acontecimiento ético. Edición Paidós. Barcelona.

Mejía. Marco Raúl. EL CONFLICTO ENTRE COMPETENCIAS Y CAPACIDADES. Una manera de abordar la discusión sobre el biopoder en educación. Planeta Paz Expedición Pedagógica Nacional Programa. Ondas de Colciencias.

UNA FORMACIÓN DESDE Y PARA EL SER

Por. Arley Guillermo David Vásquez²

1. Resumen

² Psicólogo de la Universidad de Antioquia. Su experiencia profesional ha estado direccionada en el ámbito educativo. Desde el año 2013 trabaja en la Secretaría de Educación de Medellín en un Programa de ciudad que apuesta por la sana convivencia y el aporte a la construcción de sujetos desde una ética del cuidado que privilegia la dimensión del ser. Aspirante a Magíster en Educación y Desarrollo Humano del convenio CINDE – Universidad de Manizales



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

La concepción que tiene el Ministerio de Educación Nacional –MEN- de Colombia, sobre el modelo de formación por competencias, profundiza sobre la dimensión del hacer, es decir, destaca las habilidades que se demandan en el proceso enseñanza-aprendizaje. En el presente artículo se parte de dichas competencias para proponer un ingrediente diferenciador desde una dimensión del ser. Pensado desde los que son llamados a construir prácticas formativas: los docentes, dando un viraje para concebirlos de manera integral y desde una dimensión más social y humanizada.

Teniendo en cuenta esto el primer apartado de este texto hace una contextualización del concepto de formación por competencias, su origen y la aplicación en el caso colombiano, a partir de allí se propone la una formación desde y para el ser que plantea un énfasis en el sujeto en la formación y más específicamente en la pedagogía.

Palabras Clave: Formación, formación por competencias, competencias del ser, pedagogía, pedagogía del contacto.

Abstract

The conception of the Ministry of National Education -MEN- of Colombia, on the model of training by competences, deepens the dimension of doing, that is, highlights the skills that are demanded in the teaching-learning process. In the present article it is part of these competences to propose a differentiating ingredient from a dimension of being. Thought from those who are called to build formative practices: teachers, giving a turn to conceive of them in an integral way and from a more social and humanized dimension.

With this in mind, the first section of this text makes a contextualization of the concept of training by competences, its origin and application in the Colombian case, from there proposes a formation from and for the being that raises an emphasis on the Subject in formation and more specifically in pedagogy.

Key words: Formation, formation for competitions, competitions of the being, pedagogy, pedagogy of the contact.

1. Introducción

De acuerdo con la UNESCO, (1998), el concepto de competencia responde, internacionalmente, a un nuevo paradigma, que en sus inicios fue propio del ámbito

laboral, hoy ha trascendido hacia la educación, enfatizando en ser un componente integrador de conocimientos y de atributos personales.

En este escenario, la política educativa colombiana no ha estado al margen de lo anterior, pero se ha centrado en la formación por competencias a partir de los tecnicismos que requiere el saber en las diversas áreas el conocimiento, aún, con una visión clara de lograr que los docentes puedan superar estándares tradicionales en su quehacer educativo.

Reconociendo lo expresado respecto a las presiones que tiene el país por organismos internacionales para que implemente el modelo de educación y formación que ellos proponen, así como la crítica ya enunciada del énfasis del modelo colombiano en la dimensión del hacer; en el presente artículo se parte de la tesis que es necesario un viraje hacia la dimensión del ser.

En esa comprensión de un modelo de formación por competencias desde la dimensión del ser, surge la pregunta por la pedagogía, la cual también debe comprenderse desde una posición que privilegie lo relevante en los procesos de Enseñanza – Aprendizaje: el individuo. De allí que se haga, desde el presente escrito, una aproximación de una pedagogía, caracterizada por el tacto, el contacto, por la relación; donde lo central, desde Manen (2010 p.29) es *“la fascinación por el crecimiento del otro”*

En un contexto como el de las escuelas colombianas atravesadas por fenómenos como la globalización y las transformaciones culturales, tecnológicas y educativas asociadas se focaliza la mirada en este artículo a la reflexión sobre el sujeto en los escenarios educativos y las potencialidades del ser, del tacto en la enseñanza.

2. Formación por competencias

Los primeros enfoques por competencias surgen hacia mediados del siglo XX. Estos enfoques son: conductista o behaviorista, genérica y cognitivo (Martin Mulder, Tanja Weigel, Kate Collings. 2007). El primero, pretendía hacer énfasis en la demostración, observación y evaluación de los comportamientos o conductas de los individuos (McClelland, 1998) y por lo tanto las competencias están relacionadas con el desempeño que tiene una persona en un trabajo. El segundo, está relacionado más con las habilidades que tienen los sujetos para realizar diferentes desempeños y por lo tanto se deben ajustar a un contexto específico. Y el último, hace referencia a las habilidades mentales que tienen los sujetos para adquirir conocimientos y realizar un buen



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



desempeño. Weinert (2001). Este enfoque implica tres modelos: el psicométrico, procesamiento de la información y el desarrollo cognitivo.

Los anteriores enfoques permean los modelos de educación en diferentes países. Ello surge principalmente a través de las políticas emanadas para los afiliados o aliados de organismos de orden internacional. Políticas que son el resultado de lo que se nombró en su momento como el “Consenso de Washington” que fue según el MEN (2014) *“una economía liberal en la que el mercado cumpla su función de asignar con eficiencia los recursos económicos de la sociedad”*³. En ese sentido la educación se concibe como un aspecto de la sociedad que debe ser intervenido de tal manera que pueda aportar a que el objetivo del mercado se pueda dar.

En efecto, Colombia introduce la categoría de formación por competencias en la educación desde el año 2000, como una manera de evaluar la educación en el país, esto con el fin de mejorar los procesos de calidad en la educación que se impartía en ese tiempo y/o responder a las políticas que en ese entonces se estaba generando a nivel internacional.

Ya hacia el año 2003, el Ministerio de Educación Nacional decide implementar los conceptos de competencias ciudadanas, los estándares y los planes de mejoramientos institucionales que lleven al aumento de la calidad en la educación, el desarrollo de las habilidades matemáticas, comunicativas y científicas en los estudiantes, y por último el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, que les permita seguir avanzando a través de una metodología de educación por ciclos propedéuticos (MEN. 2006), pero sobre todo que la educación del país se ajustara a los condicionamientos internacionales de competitividad y aprendizaje para el empleo.

Los planteamientos iniciales del MEN dejan ver una clara apuesta por la formación de un sujeto que debe responder a las demandas de una lógica de competitividad desde el hacer. La competencia:

“...implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos... la noción de competencia, propone que lo importante no es sólo conocer, sino también saber hacer. Se trata, entonces, de que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible para enfrentar problemas nuevos de la vida cotidiana”. MEN (2004).

³ Tomado de internet: <http://www.mincit.gov.co/publicaciones.php?id=12436>

Ante esta apuesta del MEN queda la pregunta por las dimensiones del Ser y el Saber que aparentemente quedan relegadas a estar al servicio de la dimensión del Hacer. Es decir, el modelo propuesto por el MEN no las elimina, al considerar al docente competente cuando éste tiene la capacidad de dirigir a los estudiantes a una interpelación de su ser, con capacidad para que logre participar activamente en el proceso de transformación de su entorno social, pero queda la sensación que el énfasis no se centra en el sujeto y sus potencialidades.

En el caso de la dimensión del saber en el marco de las competencias, éste es un conocimiento que es concreto, manipulable y que se imparte a través de un proceso de instrucción; es un saber contextualizado en un hacer. En relación al ser, éste es pensado como un sujeto pasivo frente al proceso formativo que logra instruirse y con ella desempeñar un oficio o aplicar unas competencias en el mundo laboral. Esta situación hace que el ser humano se convierta en un instrumento del sistema económico y que la formación sea el medio utilizado por éste para cumplir con sus intereses, principalmente de tipo económico.

Igualmente esta postura hace que el rol del docente sea el de un agente instructor que tiene la misión de moldear al educando para responder a unas necesidades, que, según el momento histórico, determinen un reto en la sociedad, hasta hoy orientada hacia el saber hacer y por ende con predominancia sobre la dimensión del Ser

Pero ha sido claro, en que la formación del docente se ha confundido con los mismos programas de capacitación instruidos desde el mismo MEN, confusión que ha tenido sus orígenes desde la misma instrucción pública, en la cual se va moldeando al docente, para que en su momento, sea un dinamizador de procesos, haciendo de las competencias un fin en sí mismo y no un medio socializador e integrador de las diferencias individuales y las necesidades humanas, tanto del docente como de los otros sujetos con los que se encuentra en el aula.

Por tanto, es necesario pensar y por qué no avanzar en la comprensión de un modelo de formación por competencias desde la dimensión del hacer a una dimensión del Ser que implique ubicar como eje central del modelo al individuo mismo de manera integral. Este cambio implica, desde la propuesta de este artículo, el reconocimiento del pedagogo en esa relación, más allá de ser el agente que posibilita las lógicas del sistema económico. Acá el pedagogo es un ser vital en esa relación y los estándares y procedimientos no se encuentran por encima de esa relación profunda entablada con los que se encuentra formando.



Con respecto a éstos últimos, desde esta postura el sujeto es un ente activo que se hace partícipe de su proceso de formación. Es un sujeto que asume la responsabilidad de comprender el mismo conocimiento que recibe, de cuestionarlo y de llevarlo a una esfera de continua reflexión, criticidad y transformación. Es llevar la responsabilidad de la formación no en un otro, que en la mayoría de los casos es el docente, sino que implique obligatoriamente que los procesos educativos estén atravesados por estrategias que fomenten la responsabilización⁴ en los estudiantes de dicho proceso de formación.

Este involucramiento del sujeto necesita una postura crítica consigo mismo que, a la vez, implica una reflexión que debe tener en cuenta al otro, el cual es el que permite ser en el mundo.

Es así como se está de acuerdo con la concepción de Cajiao (2008. P. 11 - 15) cuando afirma que *“...en los procesos formativos se debe fomentar la construcción de un sujeto ético, el cual tiene relaciones de cuidado consigo (que incluye el cuidado del cuerpo y la mente); el cuidado de los otros y, el cuidado de lo que es de todos”*.

La anterior definición lleva a pensar un ser humano que se debe responsabilizar de sus actos, acciones, pensamientos y sentimientos, al mismo tiempo que entender que es un ser de relaciones. Es por esto que se afirma que la consciencia de sí implica la comprensión del otro y, no es pensada como un sujeto independiente y en muchos casos autosuficientes que buscan sólo su “desarrollo” sin importar que tanto afecte al otro y al entorno. El otro en este caso, es aquel que permite ser en el mundo, se es con y solo a partir del otro.

En coherencia con lo expresado en el párrafo anterior, el otro debe ser entendido desde su diversidad, desde su singularidad, desde su otredad. Hoy más que nunca es necesario tener en cuenta a esos otros excluidos, aislados y considerados como “fracasados”, que han tenido que padecer las consecuencias de un modelo y una formación producto así mismo de una sociedad que es excluyente, hetero-centrista, por mencionar algunos ejemplos de posturas que en la sociedad desconocen la diversidad.

Ese otro también lleva a otra categoría en plural, lo que atañe a todos, lo colectivo, lo público. Y se debe pensar máxime en Colombia por las implicaciones de la historia social marcada por una egoísta y agresiva violencia en todas las esferas de lo público

⁴ Esta palabra se usa como un neologismo con el que se desea expresar la elección de un sujeto por asumir-se. Es un papel activo en el que se es consciente del propio ser, pero un ser pensado desde una ética del cuidado.

que afecta indudablemente la esfera de lo privado. Es necesario en la formación, sujetos críticos que tomen consciencia de su historia social y al mismo tiempo tengan acciones de resarcimiento con aquellos que más han tenido que padecer sus consecuencias. Dicho resarcimiento es una exhortación también a tomar una postura política para que no se repita y desde la cotidianidad se comprometa con su pueblo en ello.

Por esto se plantea la invitación a pensar una formación desde y para el ser que lleva a que sea necesario analizar otras preguntas tales como ¿se puede pensar una formación desde y para el ser, teniendo las mismas prácticas pedagógicas? ¿Cómo articular una formación desde y para el ser en una sociedad que estructuralmente piensa un sujeto al servicio de las lógicas económicas y bajo un modelo “desarrollista” e individualista? ¿Una pedagogía desde el ser, cómo sería?

Estos interrogantes los cuales no logran ser respondidos en este artículo, y otros, al contrario de ser elementos de desesperanza, son la posibilidad de mover sistemas y lógicas; de plantear nuevas cosas, de convertirnos en agentes activistas de una sociedad mejor pero que para serlo requiere al menos inicialmente ser críticos con sus dinámicas y lógicas de los procesos de formación. Por esto y sin decir que se tiene la receta sobre cómo deben generarse estos procesos, se considera pertinente explicitar una propuesta sobre esta pedagogía desde el ser que apunta a algunos aspectos de las preguntas anteriormente planteadas.

3. Una pedagogía para la formación del SER y para el SER

Empecemos por definir desde una dimensión del Ser la manera de entender la pedagogía. Esta se comprende como *“la fascinación por el crecimiento del otro”* Manen (2010. P. 29). Lo cual implica que es el individuo el centro y el eje en el proceso de formación. El papel activo de quien se está formando se vuelve el elemento posibilitador de la autorrealización y el cumplimiento de los sueños de cada sujeto y esto solo es posible gracias a una relación afectiva.

Al modo de ver de Manen, (2010), es ello lo que hace que se traspase los límites de la pedagogía tradicional imperante en diversos espacios de la educación contemporánea donde el docente asume un rol de poder asimétrico y donde el estudiante se encarga de recibir unos contenidos. Esta pedagogía que también es caracterizada por el control, donde cada elemento de la formación es objeto de manipulación de todos los factores inmersos en el proceso Enseñanza – Aprendizaje debe ser cuestionada debido a que



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

hay nuevas realidades. Es decir, el direccionamiento de la educación moderna ha de estar basada en desarrollar lo cognitivo a partir de las competencias que son inherentes al Ser y, que desde el Saber sea potencialmente no sólo a las diversas disciplinas del conocimiento, sino también a ese ser en particular.

Lo que quiere decir Manen, (2010. p. 19) es que hoy *“Los niños modernos tienen que darse cuenta que han nacido con una serie de posibilidades. Llegar a ser persona. A ser persona, madurar y ser educado es transformar la contingencia en compromiso y responsabilidad: cada cual debe elegir una vida. En o ella es el conjunto de civilidades”*. Anteriormente, la sociedad era menos dinámica y la población prácticamente podía saber que le deparaba la vida, lo que generaba que las personas pudiesen estar dentro de unos esquemas sociales que se replicaban y que se asumían por los sujetos como realidades que poco eran objeto de cambios significativos.

Pero lo cierto de las nuevas realidades es que esta es caracterizada por la contingencia, que lleva consigo un abanico de posibilidades de Ser, Saber y Hacer. Es una contingencia que surge de una *“realidad de cambio, complejidad, pluralidad, fragmentación, conflicto, y contradicción de creencias, valores, fe, condiciones de vida, aspiraciones y estilos”* Manen, (2010. P. 18).

Ante estas nuevas realidades, las competencias inicialmente entendidas como las habilidades y actitudes, no solo están representadas en conocimientos académicos, sino también de su experiencia de vida y fundamentadas en pilares sociales para afrontar un mundo tecnificado, directivo, corporativo que coloca por encima de las relaciones humanas la producción de productos y saberes. De nuevo la reflexión que surge es que se hace primordial propender por una relación pedagógica cálida, humana y sustentada en y por la dignidad de los otros. Es un llamado a asumir un acto ético de cuidado con el otro y con el contexto. Esto implica recuperar el espacio de lo afectivo en la educación, el territorio afectivo como un escenario central de las relaciones humanas que no pueden ser suspendidas en el espacio escolar, sino que son centrales al mismo.

Es decir, la escuela, así como la familia debe estar al servicio del cuidado y las protecciones de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que forma. En muchos de ellos las condiciones del ambiente familiar o del contexto donde habitan presenta unas condiciones de vulnerabilidad que hace que se expongan cotidianamente a riesgos que atentan contra su dignidad e integridad; de allí que esta es una razón más por la que la escuela está llamada a asumir una ética del cuidado. Una escuela con ambiente amable

y adultos que acompañan el proceso de desarrollo, ante unos llamados y demandas realizadas por un niño, niña o adolescente.

Este llamado se hace más urgente ante ambientes familiares de violencia y de maltrato; contextos rodeados de manifestaciones de diferentes tipos de violencias en donde incluso ellos son las víctimas directas, padres y cuidadores que no asumen su rol protector y que al contrario se convierten en un factor de riesgo generador de vulnerabilidad o ambientes con condiciones de extrema pobreza, que no logran satisfacer las necesidades alimenticias necesarias para una adecuada salud física. Estas son algunas de las realidades o situaciones del diario vivir que tienen que enfrentar los niños, niñas y adolescentes que asisten a la escuela.

Éstos niños son los mismos hijos de padres que han tenido que padecer la violencia sociopolítica y el conflicto armado, los grupos de delincuencia, así como políticas emanadas de la institucionalidad que tiene hoy al país en los primeros lugares de desigualdad en todo el mundo. Padres que viven en condiciones de extrema pobreza y que por ello no tienen como satisfacer las necesidades básicas de ese niño o niña. Esos son los niños que asisten a la escuela; con hambre, con secuelas en su cuerpo de diferentes tipos de violencias, incluyendo las sexuales, con padres consumidores de sustancias psicoactivas que los exponen a diario a condiciones de vulneración de derechos. Igualmente estudiantes que por su mismo origen o condición es catalogada como vulnerable y requiere de todo el sistema educativo, inclusión y reconocimiento de su diversidad: población indígena, de etnias (afro, raizales, room), población LGTBI, población con discapacidad.

Acá hay que anotar que para el caso de Medellín de 2.457.680⁵ millones de habitantes en el año 2015, según datos de la administración municipal, cerca del 49% son niños, niñas y adolescentes. Ello quiere decir que un gran porcentaje de la población es escolar. He ahí la importancia de la escuela y su gran responsabilidad inicial de hacer visible las condiciones de vulneración de éstos niños, niñas y adolescentes que se encuentran en riesgos a niveles familiares, sociales o afectados por la violencia.

Pero la tarea de la escuela no finaliza al hacer visible las condiciones de vulnerabilidad. Para Manen (*et, al*, 2010.p. 22) la *“responsabilidad... de la escuela no solo consiste en preparar al niño para el mundo exterior, sino también consiste en protegerlo de los posibles riesgos de abusos y deficiencias en la esfera íntima de la familia”*. Esto que

⁵ Datos suministrados por la Alcaldía de Medellín, Secretaría de bienestar social. Programa Crecer con Dignidad. 2016

expresa el autor es sin duda un llamado a una pedagogía más allá de la que se establece desde una tradicional relación Enseñanza –Aprendizaje entre el docente y el estudiante. Es una exhortación a la preparación y formación del sujeto pero también al cuidado y a la protección de los estudiantes.

Es tarea inherente de la pedagogía la autorreflexión que implica pensar lo que hace y cómo se hace en esa relación de Enseñanza – Aprendizaje entre el estudiante y el maestro pero también es una reflexión de esas realidades que viven los niños, niñas y adolescentes y que cada vez es más difícil separar del acto pedagógico. Los sujetos no son seres desintegrados, somos seres integrados, es decir que somos un mundo con muchos mundos pero al final es uno solo ese ser. De tal modo que se va a la escuela y a ese espacio se lleva toda una gama de realidades y vivencias que entran a afectar de infinitas maneras los procesos de aprendizaje o la misma formación.

De allí que una nueva pedagogía debe ser pensada como la *“la fascinación por el crecimiento del otro”* Manen (2010. P.29). Esto implica que hay un sujeto que por experiencia o edad ha tenido la posibilidad de transmitirle a otra algo que se espera sea positiva para la vida de la persona que la recibe, es decir, pretende despertar las cualidades de ser o llegar a ser. Este es para Manen el real y principal propósito de la pedagogía.

En otras palabras, el propósito pedagógico es fortalecer la contingente posibilidad del niño de ser y llegar a ser. De allí que sea importante la reflexión, aunque también es claro que la mayoría de las ocasiones en la vida se requiere de acciones o decisiones pedagógicas inmediatas que no dan pie a la reflexión. Ante ello el autor afirma la primacía de la acción frente a la reflexión, sin decir que ambos no sean importante o verdaderas manifestaciones de un ser pedagógico.

La pregunta que surge es ¿cómo saber actuar de forma pedagógica?, a lo que Manen (2010. P. 57) cree que *“Saber actuar de forma pedagógica en una situación específica implica, en primer lugar, un acontecimiento empírico y un sentido de los valores, de las normas o de los principios morales.”*

Ante esta afirmación el autor propone cuatro (4) puntos a considerar (2010. P. 31):

1. Existen aspectos en la pedagogía que determinan los “hechos” de una situación. Estos hechos en la mayoría de las ocasiones llevan consigo juicios interpretativos que también puede incluir juicios de valor.

2. Hay un aspecto ético-moral que está relacionado con la pedagogía. La acción pedagógica presupone que uno trata de diferenciar entre lo que es bueno y lo que no es bueno para el niño. Por esta razón, el estudio y la práctica de la pedagogía no pueden ser nunca “objetivos” en un sentido científico. La educación o la enseñanza de los niños implican juicios de valor. Pero, algunas veces, estos valores están tan imbricados en la cultura y en la vida cotidiana que apenas se pueden reconocer.
3. A la pedagogía le preocupa el método. Porque éste implica averiguar el cómo del proceso de formación.
4. A la pedagogía también le preocupan las consideraciones filosóficas. Tiene un gran interés considerar la perspectiva filosófica amplia en la cual se está llevando a cabo la educación del niño.

Lo expresado en los cuatro (4) puntos anteriores es importante para comprender que en los momentos pedagógicos ni los métodos ni la filosofía pueden dar formulas o definir maneras correctas y estandarizadas de cómo actuar ya que la esencia de la pedagogía se manifiesta en el momento práctico de una situación concreta.

No obstante, en el modelo de formación por competencias desde la dimensión del hacer hay un marcado interés por la estandarización de los procesos formativos y el control de las variables o situaciones relacionadas con los momentos pedagógicos.

Al decir de Manen (2010 P.56) *“El conocimiento necesario para la acción pedagógica tiene que ser específico para la situación concreta y orientado hacia el niño en particular. Dicho de otra forma, la pedagogía es sensible al contexto”* Para el caso de Colombia es un contexto integrado de infinitas y difíciles realidades a la que se tienen que ver en la cotidianidad los niños, niñas y jóvenes que llegan a las aulas de clase.

Lo que se ha expresado en relación con la pedagogía demuestra una manera diferente de pensar la relación de Enseñanza-Aprendizaje entre un estudiante y un docente. La relación de estos procesos e interacciones desde una formación por competencias para el hacer es limitada porque poco o nulo tiene en cuenta el contexto. Desde esquemas estandarizados se aplican modelos de aprendizaje que pretenden que el formando aprenda o conozca de la misma manera que lo hará otro en un contexto muy diverso.



En efecto, para Manen (2010. P. 63 - 75) en relación con la pedagogía hay que considerar varias cosas:

- *“La pedagogía nos exige reflexionar sobre las vidas de los niños”*

Cada niño de los que se encuentran en el aula de clase es un mundo que trae consigo una historia vital, la cual está cargada de acontecimientos positivos pero también de otros no tanto. Son seres que viven diferentes condiciones que en ocasiones se convierten en factores de riesgo para su sano y adecuado desarrollo psico-evolutivo. Niños, niñas y adolescentes que además del plantel educativo está en interrelación con otros espacios. De allí que la pedagogía debe considerar los contextos inmediatos de ellos. La reflexión sobre la vida de los niños es el inicio del camino para que el Maestro logre vincularse con cada ser que interactúa.

- *“Los niños necesitan estabilidad y seguridad para poder arriesgarse”*

La escuela se convierte en un espacio intermediario entre la familia y la comunidad. En este sentido la tarea de la pedagogía es lograr que los niños, niñas y adolescentes fortalezcan sus capacidades y puedan asumir los retos y responsabilidades que la vida diaria trae consigo. Cuando se habla de estabilidad y seguridad se habla de la necesidad que la Escuela permita y posibilite que sus estudiantes se arriesguen, propongan, construyan y sobretodo se equivoquen, ya que dichas vivencias le permitirá tomar acciones en la esfera pública que no necesariamente tienen el mismo nivel de seguridad.

- *“Los niños necesitan apoyo para llegar a ser independientes”*

La independencia se concibe como la posibilidad del ser humano para ser consciente de sus realidades, de las de los demás y del contexto. A partir de dicha consciencia puede hacer juicios racionales y tomar posiciones éticas y responsables en el diario vivir. Pero para lograr lo anterior los niños requieren de personas, espacios y experiencias que le permita encontrar un direccionamiento a su vida, es decir, a través del direccionamiento de cada Educador el niño puede hallar su propia dirección en la vida.

- *“La pedagogía está condicionada por el afecto y el interés por el niño”*

Para Manen el “amor pedagógico” con los niños se convierte en la condición previa para que exista la relación pedagógica. Un amor pedagógico implica la expresión y demostración al niño por parte del maestro de su interés por su vida; se demuestra en las acciones cotidianas de manera naturalizada como algo auténtico. El interés por el niño requiere que el Educador conozca y resalta los aprendizajes significativos o logros que evidencia en el proceso de formación de sus estudiantes.

- *“La pedagogía está condicionada por la esperanza que se deposita en el niño”*

La esperanza es la posibilidad de encontrar siempre un mejor futuro. De allí que la esperanza solo puede ser dada a aquellos a quienes se ama y se desea un mejor porvenir, es decir, a través del “amor pedagógico” se permite ver al niño como un ser que es potencial para la construcción de un mañana próspero para sí y para los otros, donde logra su felicidad a la vez que la Convivencia con los otros.

- *“La pedagogía está condicionada por la responsabilidad que se tiene ante el niño”*

Para Manen la autoridad pedagógica la concede el niño, y se produce en un encuentro que el adulto experimenta a través de la responsabilidad que tiene ante el niño, concedida más concretamente por él, primero sobre la base de su confianza y afecto, y luego sobre la base de su entendimiento crítico. En otras palabras, el adulto debe ser críticamente autorreflexivo por el interés del niño. Sólo gradualmente el joven, que está madurando, asumirá y practicará esta capacidad crítica.

Es así como no se puede perder de vista que este educando debe tener las competencias para ser crítico y reflexivo hasta con el mismo proceso formativo, así como de sus realidades y contextos

Por lo que, desde la pedagogía, hay que formar desde la dimensión del ser, de tal manera que el estudiante pueda ser crítico, incluso de la formación que recibe la cual lo ubica al servicio de la lógica del hacer; que responde al modelo económico imperante en occidente y que desde la dimensión del saber importa la acumulación de conocimiento. Este pensamiento de una formación desde y para el ser lleva consigo el reconocimiento de ese niño, niña, adolescente o adulto educando. Un reconocimiento que es respetuoso con la persona y que implica por parte del pedagogo mostrarse

“disponible” para atenderlo desde su necesidad más profunda: la necesidad profundamente humana de ser reconocido como persona que vale.

Este elemento, desde la dimensión pedagógica, cobra un nuevo valor que se hace imposible negar y evitar ya que el hecho de sentirse reconocido para muchos puede ser un impulso para la actuación o la toma de decisiones. También puede significar un cambio de *visión* acerca de lo que uno es y significa para los demás, incluyendo al formador; al mismo tiempo.

En tal sentido, el gran reto es para el docente, a quien se invita a que tenga con sus estudiantes una relación eficaz y operante que permita el encuentro consigo mismo, con el otro, con lo otro y con lo totalmente Otro. La pedagogía debe ser una vocación de una esfera pública que tiene un propósito privado e incluso íntimo: el sujeto que se está formando

5. Reflexión final

Si bien es cierto, el MEN ha manifestado su preocupación en todo momento por la calidad de la educación en el país, estableciendo diferentes leyes, decretos e instrumentos de gestión en diversas índoles, se debe repensar, en paralelo, a la estrategia pedagógica orientada hacia la consecución del ideal de la educación integral del ser humano. Es decir, es importante resaltar que el Ministerio de Educación Nacional ha avanzado en aspectos como la cobertura, pero se hace necesario que desde las prácticas cotidianas y los momentos pedagógicos, los formadores generen las crisis y las acciones propiciadoras de cambios.

En este sentido, le corresponde a los actores educativos proponer a la docencia el cambio de metodologías transmisionistas a metodologías centradas en el estudiante y en el proceso de aprendizaje, que de forma colaborativa, entre los diversos actores, logren impactar en reales niveles de empoderamiento a cada uno de ellos hacia el fin común que es el alumno.

Aquí la invitación como sujetos éticos es a asumir esa “*responsabilización*”, desde el rol que se asume en este artículo de formadores, en cada situación que lo requiera, de los procesos de formación que se acompañan. En síntesis, desde un pensamiento más filosófico, pensar en que desde el modelo de formación el objetivo central sea construir la nueva sociedad del Ser.

Por lo tanto bien vale la pena reflexionar sobre las relaciones existentes entre la ética y la pedagogía, entre lo relacional y las formas de transmisión del conocimiento, para que la práctica pedagógica no se base en diseños estandarizados sino que desde los marcos propuestos por los entes gubernamentales, pueda reactualizarse y reflexionarse el hacer, pensando en cada uno de los seres humanos que forma parte de la interacción escolar y que están atravesados por la fragilidad y la contingencia.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Manen, Max Van. El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Paidós Educador. Tercera impresión. Marzo 2010

Ayala, Carabajo Raquel. La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. Revista de Investigación Educativa, vol. 26, núm. 2, 2008, pp. 409-430. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=283321909008>.

Cajiao, Francisco. Ética del cuidado. 2008

Gil, Arturo Alonso. Lenguaje y competencias en el contexto de la educación colombiana. Una mirada panorámica. Disponible en:
http://www.fundesuperior.org/Articulos/Competencias/Competencia_lenguaje.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Tomado el 24 de junio de 2014 de:
<http://www.mincit.gov.co/publicaciones.php?id=12436>

Ministerio de Educación Nacional. Formar para la Ciudadanía... ¡Si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Guía No. 6. 2004

Torrado, María Cristina. El desarrollo de las competencias: Una propuesta para la Educación Colombiana. Mimeo. Santafé de Bogotá, 1999.

Tobón, Sergio. Aspectos Básicos De La Formación Basada En Competencias. Telca. 2006. Disponible en:
<http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>

CRISIS EDUCATIVA Y FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

Mario Alberto Guerra Montoya⁶

“Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales [...]” Nussbaum (2010, p. 20)

1. Resumen

El presente artículo, pretende recoger aspectos relevantes en torno a la problemática actual del sistema educativo, denominada “crisis silenciosa de la educación”, y la forma en que la construcción por competencias en las instituciones educativas, puede sugerir un modelo que dé cuenta de los vacíos de la actualidad. Lo anterior, puede promover el desarrollo curricular en el campo educativo, dando fuerza al mismo y vinculándolo a las prácticas sociales

Para esto en un primer momento se reflexiona sobre la crisis que se está viviendo en lo educativo, después se revisa el escenario de las competencias en educación, para finalizar con unas conclusiones al respecto.

Palabras Claves: Crisis educativa, Formación, educación, Habilidades. Competencias,

ABSTRACT

The present article, pretends to collect relevant aspects about the current problematic of the educational system, named “Silent crisis of the education”, and the way building skills in educational institutions, could suggest a model which accounts for the voids

⁶Docente. Aspirante Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Convenio CINDE – Universidad de Manizales.
albertodoctorado@live.com



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

nowadays. The above, could promote the curriculum development in the education field, giving strength to itself and associating to social practices.

For this purpose, in the first stage it reflects on the crisis the educational system is facing, after that it revises the scenario of competences in education, to finalize with some conclusions on that matter.

Key words: educational crisis, academic training, education, skills, competences

2. Introducción

La sociedad actual se caracteriza por su acelerado cambio. Los retos planteados involucran una revolución en las diferentes áreas, siendo el sistema educativo uno de los ejes centrales de este cambio. De acuerdo con Nussbaum (2010, p.20), la crisis mundial en materia de educación, puede ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia, que inclusive los mismos cambios políticos. Prácticamente en todas las naciones se erradican cada vez más, las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto en el nivel básico, como en el universitario. Incluso, *“...el aspecto humanístico de las ciencias, aquel relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, pierden terreno, máxime cuando los países optan cada día por fomentar la rentabilidad económica, a través de prácticas utilitarias, que generan finalmente renta”* (Nussbaum, 2010, p.21).

Por lo tanto, es necesario poder articular los procesos laborales, con los aspectos relacionados con la formación integral del ser humano, donde se forme para adquirir conocimientos y habilidades que puedan dar lugar a una persona capaz de enfrentarse al mundo, y desempeñarse integralmente en el campo de su interés. En tal sentido, es importante recalcar que la sociedad construye conocimiento, pero a su vez, ésta se convierte en un ente de aprendizaje, dándose una sinergia entre el conocimiento y el aprendizaje mismo, siendo imposible separar estos términos en cualquier contexto social, educativo, político, etc.

De acuerdo con lo anterior, se deben generar en el aula de clase procesos educativos donde los estudiantes puedan

reconocerse como ciudadanos que le aportan a la sociedad y promueven su “capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; capacidad de trascender las lealtades nacionales y afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos

del mundo”; y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo (Nussbaum, 2010, p.26).

Lo que quiere decir, que en la actualidad el proceso de formación debe estar orientado desde el ser, que lleven al individuo a colocarse en el lugar del otro, desarrollando los tres aspectos importantes en el ser humano: autosenancia, consonancia y la trascendencia.

La autosenancia es la comprensión de sí mismo, y desde este entendimiento, se logra la solidaridad con el otro (consonancia). De esta forma, abarcados los dos conceptos anteriores, se llega a la trascendencia, es decir, el servicio a lo social.

Por lo anterior, es necesario comprender la educación desde una concepción más amplia: la formación a lo largo de toda la vida y desde las humanidades, pues, es importante advertir sobre el peligro de reducir la educación a una herramienta de la economía y de valorarla desde la idea de la rentabilidad, otorgando un papel desproporcionado a la ciencia y a la tecnología, “... y *cultivando únicamente habilidades útiles por su alta aplicabilidad para la producción y la globalización económica*” (Nussbaum, 2010, p.25).

En este ámbito, se debe entender que la formación debe tener un fuerte componente transformador del conocimiento, proporcionando las habilidades y capacidades suficientes para la percepción del mundo y sus problemáticas.

En consecuencia, se busca un sujeto capaz de generar el conocimiento desde su sentir humanitario, de ponerlo al día, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, de entender lo que se aprende y, todo ello de tal forma que pueda “*adaptarlo a nuevas situaciones que se transforman rápidamente dando lugar a un acto educativo*” (Esteve, 2003, p.13).

En tal sentido, la formación, a través de las competencias, permiten entender a cada individuo en particular, de forma humanista e integral, desde su propio proceso y realidad, pudiendo desarrollar la autonomía y el pensamiento crítico, conocerse a sí mismo, sus limitaciones, potencialidades, y por ende, generar un equilibrio ser, saber, hacer. Todo ello, lo fortalecerá y preparará para el mundo real, y las crisis en materia de globalización.

Por todo lo anterior, el presente artículo pretende abordar algunos aspectos relacionados con la problemática actual de la educación, y el proceso de formación por competencias, orientado desde sus ejes del ser, el saber y el hacer.

3. La crisis de la educación

La educación de la actualidad, desde al ámbito colombiano, se enfoca en muchos casos a mejorar los procesos de formación principalmente, desde la perspectiva laboral, buscando la construcción de capital y riqueza económica. En este sentido, hay una fuerte tendencia a considerar que el principal objetivo de la educación es enseñar a los estudiantes a ser económicamente productivos, y, según parece, las cosas que sí importan son aquellas que preparan para una carrera laboral. Esta visión limitada de la educación, basada en habilidades rentables, ha erosionado nuestras capacidades para criticar la autoridad y para sentir compasión por las *“gentes que son diferentes o están marginadas, y se ha convertido en un obstáculo para el desarrollo de nuestra capacidad para tratar los problemas globales complejos”* (Nussbaum, 2010, p.43).

Se coloca así de manifiesto el hecho de que el desarrollo de competencias y habilidades están orientadas en gran parte a la producción para el trabajo. A pesar de las transformaciones tecnológicas y de otros órdenes existentes la enseñanza en muchos lugares de la geografía nacional sigue estando anclada a una educación tradicional basada en un modelo expositivo, donde el maestro es el único que habla en clase. Además, se genera competencia y jerarquía, es decir, una carrera para decidir quién gana y quién pierde, dejando de lado el aprendizaje colaborativo. Incluso, la obediencia, la memorización y la repetición hacen parte importante de este sistema. Por ende, este régimen prepara al sujeto para el trabajo, donde prevalece quien cuente con las mejores habilidades para un oficio o cargo particular, y los menos favorecidos, incluso los más limitados, serán excluidos del sistema laboral.

Por todo lo anterior, de acuerdo con Coombs (1971), los sistemas de educación parecen estar condenados desde siempre a una existencia de crisis. Periódicamente sufren males pequeños o grandes en algunos de sus elementos; sin embargo, hace hincapié en la crisis actual y la hace diferir de lo que fue un hecho común en el pasado. Esta es una crisis histórica, y ningún país está excluido de ella.

Por consiguiente, la educación hoy, aún no ha logrado alcanzar el grado de desarrollo para enfrentarse al rápido cambio de las sociedades, influenciada por las tecnologías de la información y la comunicación, y el predominio de la libertad de expresión, donde el sujeto esté estructurado en su ser, saber y hacer. La crisis es el resultado de los falsos



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
CINDE
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

valores en la relación del ser humano con la propiedad, con sus semejantes y con las ideas.

La concepción de un sistema basado en el crecimiento económico, ha dejado de lado el hecho de que el ser humano debe poseer la plena libertad de desarrollar una posición crítica, imaginativa, capaz de enfrentar las situaciones cambiantes del mundo actual, donde cada vez se ve la necesidad de formar personas con las capacidades anteriormente nombradas. Con el capitalismo, se corre entonces el riesgo de perder valores y capacidades fundamentales de carácter democrático, que puedan afrontar de manera constructiva las problemáticas mundiales.

Estas capacidades, se vinculan con las artes y las humanidades: capacidad de desarrollar un pensamiento crítico, de trascender y de afrontar problemas de diversas índoles como ciudadanos mundiales; por último, *“la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo”* (Nussbaum, 2005, p. 25).

Si bien el sistema educativo propende por un modelo para la evolución económica de las naciones, se ha olvidado del lado trascendental, en cuanto a una formación en valores y actitudes, poniendo en conflicto las dimensiones en el ser humano, basadas en el ser, el saber y el hacer.

A este nivel, no hay articulación entre estos tres aspectos, y el resultado es un sujeto desequilibrado, con muchos conocimientos técnicos y teóricos, pero carente de valores formativos desde el ser, y sin saber aplicar todo lo que ha memorizado.

En consonancia, la crisis da cuenta de la relevante ausencia de una formación humanística seria y contundente. Sabiendo que las humanidades han transformado el mundo en el que vivimos y han desempeñado un papel fundamental en el proceso de la formación sociopolítica, la sociedad en general se preocupa de manera principal en prepararse casi únicamente para la prosperidad económica, centrando el foco en la consecución de ingresos. Esto sucede en todos los niveles, *“desde los individuales hasta los estatales y es una cuestión mundial”* (García, 2011, p. 181 - 182).

En este sentido, en países como Colombia la educación ha apostado mayormente a lo productivo y lo laboral, y no tanto a una formación más humana teniendo en cuenta los valores como pilares del desarrollo y la construcción de sociedades tolerantes, solidarias y democráticas. De lo anterior, se evidencia la clara crisis educativa, la cual, por la forma en que avanza, Nussbaum (2010) la ha definido como **“crisis silenciosa”**,

pues va dejando grandes vacíos educativos, y prosigue desenfrenadamente, sin darle el valor que merece.

“La crisis nos mira de frente, pero aún no la hemos enfrentado. Continuamos como si todo siguiera igual que siempre, cuando en realidad resulta evidente en todas partes que ya no se pone el acento en lo mismo que antes. En ningún momento hemos deliberado acerca de estos cambios ni los hemos elegido a conciencia, pero aun así, cada vez limitan más nuestro futuro” (Nussbaum, 2010, p.21).

Lo anterior permite hacer una reflexión sobre la orientación que debe darse a la educación, para cubrir la crisis en que se encuentra, pues se agudiza mayormente cada día. Es necesario apuntar a un sistema que forme un estudiante integral, caracterizado por la autonomía en el aprendizaje, cooperación, reflexión, responsabilidad, donde el aprendizaje del estudiante sea orientado a través de las competencias, las cuales permiten hacer una evaluación basada en los aspectos del ser y el saber, teniendo en cuenta las capacidades y limitaciones del individuo, y potencializando los aspectos que no han sido explotados totalmente.

En la contemporaneidad, los cambios educativos que se han presentado han apostado principalmente al desarrollo económico de las sociedades, y especialmente en países latinoamericanos, ha afectado la búsqueda del perfeccionamiento de los valores, pues se ha basado en un “todos contra todos”, donde lo importante es sobresalir en términos productivos, y fortalecer dichas competencias sin importar la esencia de lo humano, es decir, la trascendencia en el servicio al otro.

4. Formación por competencias en la educación

La construcción del conocimiento se torna más complejo y diversificado, implica un proceso de revolución del mismo, con el fin de abordar los saberes que impone la sociedad actual. La tendencia muestra que el saber se convierte cada día en algo más amplio, pero a la vez éste se especializa y fragmenta, volviéndose inoperante y poco dinámico para las necesidades de hoy.

El término formación, hace referencia a formar, dar forma, a la apropiación de conocimientos, valores, creencias, habilidades del ser humano. Ésta prepara al individuo para la inserción al mundo, mediante el desarrollo de habilidades y conocimientos, que si bien le son útiles para llegar a ser productivo, están lejos de convertirlo en un ser integral, capaz de desarrollar un pensamiento libre y crítico frente a

los problemas complejos de la humanidad. Este sistema formativo tradicional, no permite profundizar en lo humanístico y trascendental.

Es necesario reorientar el tema de la formación, dando lugar a una visión flexible del conocimiento como proceso constructivo, hecho éste que permite vincular la competencia con la propia investigación científica.

Nussbaum (2010, p. 39, 139), plantea la necesidad de un bagaje de

“recursos teóricos que apuntalan los planteamientos que constituyen desafíos, para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo. Por lo tanto, dicha complejidad exige la existencia de mentes críticas que sepan desglosar la realidad, para que con su análisis contribuyan al mejoramiento de las problemáticas humanas”.

En esa medida, aunque desde este artículo se reconocen las críticas realizadas al modelo educativo por competencias y la relación que tiene con la perspectiva mercantil de lo educativo, no se desconoce que también pueden aportar a superar los matices tradicionales de la enseñanza, ampliando la mirada hacia el ser y el saber, no quedándose específicamente en el saber hacer y resignificando los sentidos construidos bajo la idea de ser competente, eso sin olvidar un asunto central que propone Grinberg (2013)

en los últimos años los docentes están siendo llamados a devenir sujetos que orientan aprendizajes, enseñan a aprender, a resolver problemas o se vuelvan gestores del aula, diseñadores de ambientes de aprendizaje y así.... En la lógica de la pedagogía de las competencias, cualquier enseñanza basada en conceptos pierde valor en aras de un procedimentalismo, ya no tan sui generis. Los conceptos, la memoria, la problematización del mundo que sólo puede ocurrir gracias a esos conceptos está siendo totalmente desacreditada, en aras de una enseñanza que deviene en coaching y por tanto no puede ser más que líquida. (Grinberg. 2013, p 117)

Ahora bien y retomando a Fernández (2006), la formación por competencias muestra algunos rasgos, que apuntan a los desafíos actuales del sistema educativo:

- Centrado en el aprendizaje, que exige el giro del enseñar al aprender, y principalmente, enseñar a aprender y aprender a lo largo de la vida.
- Centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante tutorizado por los profesores.



- Centrado en los resultados de aprendizaje, expresadas en términos de competencias genéricas y específicas.
- Que enfoca el proceso de aprendizaje-enseñanza como trabajo cooperativo entre profesores y alumnos.
- Que exige una nueva definición de las actividades de aprendizaje enseñanza.
- Que propone una nueva organización del aprendizaje: modularidad y espacios curriculares multi y transdisciplinarios, al servicio del proyecto educativo global.
- Que mide el trabajo del estudiante, como herramienta de construcción del currículo, teniendo como telón de fondo las competencias o resultados de aprendizaje, y que al mismo tiempo va a servir de herramienta para la transparencia de los diferentes sistemas de educación.
- Modelo educativo en el que adquieren importancia las TICs y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprendizaje.

Para la construcción del conocimiento, es necesaria la participación activa de los sujetos involucrados en el proceso educativo (estudiantes, docentes, familia, sociedad). Para ello es necesario transformar las condiciones en los ambientes escolares, donde el estudiante pueda desarrollar sus capacidades autónomamente, con la ayuda de los docentes, convirtiendo la autonomía en un pilar del desarrollo de las capacidades del ser humano pero sin dejar de lado la heteronomía y la responsabilidad por el mundo. Así, con los conocimientos aplicados en el proceso de formación, los estudiantes podrán ser competentes no solo para transformar la realidad, sino también para hacerse cargo de ella de manera responsable.

Nussbaum (2010) aduce que hoy por hoy la preocupación ética y humanística no se ciñe únicamente a los muros universitarios, *“aunque dentro de ellos hay una responsabilidad enorme por generar el pensamiento crítico”* (Nussbaum, 2010, p.139). La formación en lo ético y humano, debe ser responsabilidad de todos. La persona se forma, incluso desde antes de su concepción, y dicha formación prosigue a lo largo de la vida. Una formación por competencias que enlace los aspectos educativos mencionados desde Nussbaum (2010) y que no menosprecie la posibilidad reflexiva de la acción que plantea Arendt (1993) podrá brindar herramientas para minimizar los aspectos relacionados con la crisis actual de la educación, basada en el capitalismo de las naciones, en el poder adquisitivo, y en sólo el crecimiento económico, que no permiten formar un ser integral en todas sus dimensiones, crítico, imaginativo, capaz de sobrepasar sus límites y dar soluciones autónomas a los grandes problemas que aquejan a la humanidad.



En este sentido, la necesidad de comprender en el complejo mundo que vivimos, exige un pensar crítico. *“Tal comprensión del qué y cómo sucede en nuestro entorno da pie para que busquemos maneras inteligentes de enfrentar y superar los problemas”* (García, 2011, p.182). Por lo tanto, se debe aplicar en el proceso de formación, una educación liberadora con la participación del componente ético y humanista, donde el estudiante, verdaderamente tenga claridad y conciencia de sus capacidades, pudiendo expresarse de manera crítica, y desarrollar claramente sus competencias.

Por lo tanto retomamos plenamente lo expuesto pues no se trata de desechar, sin más, saberes o realizar líneas divisorias entre dominación y emancipación. No hay saberes buenos por un lado y malos por el otro. No se trata de desechar, afrontar o pelear contra este conjunto de enunciados, por demás estéril, sino de preguntarse cómo funcionan y cómo podrían funcionar de otro modo.

De acuerdo con la perspectiva de Nussbaum (2010, p.96),

“el propósito de la educación liberal es el cultivo de la humanidad o la formación para una ciudadanía mundial, la cual exige el desarrollo de capacidades que conforman un todo y finalmente, se puede decir que la formación humana busca el mejoramiento social, teniendo como base una educación democrática con capacidad de colocarse en el lugar del otro debe estar orientada al componente ético y humanístico, la cual permitirá un desarrollo integral del individuo, que potencie sus cualidades humanas, y propenda por la solución de las problemáticas del colectivo social”.

7. Consideraciones finales

La transición desde un modelo educativo centrado en la transmisión de información hacia un modelo centrado en la construcción conocimiento autónomo, supone un drástico cambio. Sin embargo, mediante una “renovación metodológica” en aspectos curriculares, es posible generar un proceso de formación basado en competencias, que permita el perfeccionamiento de las capacidades humanas. El proceso de formación por competencias debe estar necesariamente acompañado del componente humano, en el cual se evalúen y critiquen las diferentes problemáticas, para con su consecuente solución, y así lograr mejores realidades. Tales aspectos son la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes.

En esa medida la educación no puede tener como fin la adquisición de conocimientos que no son interrogados porque se consideran universales, objetivos y apolíticos, porque se siguen unas directrices ministeriales, sino que debe superarse en las prácticas pedagógicas los dispositivos únicos de evaluación que propicien la clasificación y rotulación de niños, niñas y jóvenes a partir de puntajes y pruebas, generando conocimiento desde el mismo escenario educativo acorde al contexto y a las realidades contemporánea.

La formación por competencias con sus limitaciones puede aportar a los procesos escolares y de aula, pero ampliando la mirada hacia el ser y el saber cómo formas epistemológicas de construcción de sentidos y subjetividades que no estén mediadas por la idea de la perfección y del rendimiento.

El deseo tanto de aprender como de enseñar debe generarse como un primer punto de la agenda colectiva construida, desde la justicia y la soberanía cognitiva que reconoce el desarrollo integral y los procesos educativos como posibilidades de libertad reflexiva de los sujetos y las colectividades.

8. Referencias Bibliográficas

- Coombs, P.H., (1971). La crisis mundial de la educación. Edicions 62, Barcelona, 336p.
- Esteve, J.M. (2003): La tercera Revolución Educativa. La Educación en la Sociedad del Conocimiento. Barcelona: Paidós. 14p
- Fernández, A (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35 – 56
- García, D.E., 2011. Martha Craven Nussbaum, *Sin fines de lucro* "iPor qué la democracia necesita de las humanidades. *Enfoques*, X(16), 181- 182
- Nussbaum, M.C., 2005. El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal (2ª ed.). Paidós Ibérica, 344p.
- Nussbaum, M.C., 2010. "Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades". Katz Editores, Madrid, 199p



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
CINDE
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

Noguera Ramírez C.E / Marín Díaz D.L. Biopolítica y Educación: hacia una nueva crítica de la educación. Entrevista a Silvia Grinberg. Pedagogía y Saberes No. 38 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2013, pp. 115-124