

**EL FENÓMENO DE LAS COMPETENCIAS
EN EL SISTEMA EDUCATIVO
COLOMBIANO**

DIEGO VILLADA OSORIO
Doctorante

DIRECTOR: HILDEBRANDO ALZATE.
Doctor en Ciencias

RUDECOLOMBIA – UNIVERSIDAD DEL CAUCA
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: ÁREA
CURRÍCULO
MANIZALES, JULIO DE 2006

TABLA DE CONTENIDO

| | Pág. |
|--|------|
| FICHA TÉCNICA | ii |
| RESUMEN | iv |
| PRESENTACIÓN | v |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| I. EL FENOMENO EN CUESTIÓN | 1 |
| 2. INTUICIONES EN TRAYECTO | 2 |
| 2.1. Intuición general | 2 |
| 2.2. Intuición particular | 2 |
| 3. FUENTES DEL AQUÍ Y EL AHORA | 3 |
| 4. EL PROCESO EN CONFORMACIÓN | 4 |
| 4.1. La mirada global | 4 |
| 4.2. El trayecto particular | 6 |
| 4.3. El trayecto personalizador | 7 |
| 4.4. El trayecto incorporador | 7 |
| 4.5. El trayecto informador | 8 |
| 4.6. El trayecto conformador | 8 |
| 5. EL TRAYECTO RECORRIDO Y EL FENÓMENO CONSTRUÍDO | 10 |
| 5.1. Evidencias en la intervención del fenómeno | 11 |
| 5.2. Lectura del fenómeno: interpretación concensuada | 15 |
| 5.3. Tendencias conceptuales y categoriales | 25 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| I. | APROXIMACIÓN A LAS COMPETENCIAS | 27 |
| II. | EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO FRENTE AL FENÓMENO DE LAS COMPETENCIAS | 53 |
| III. | EL MUNDO DE LAS COMPETENCIAS | 66 |
| 3.1 | Ser- hacer – saber | 66 |
| 3.2 | Referentes constitutivos para una taxonomía | 67 |
| 3.3 | Organización – clasificación – correspondencia | 71 |
| 3.4 | Taxonomía de las competencias | 76 |
| IV. | CURRICULUM POR COMPETENCIAS | 91 |
| 4.1 | La Frontera Invisible: ¿en qué momento aprendemos competencias? | 91 |
| 4.2 | Curriculum, didáctica y evaluación: unidad necesaria para la diversidad | 99 |
| 4.3 | Curriculum: una idea emergente | 103 |
| 4.4 | Tres posturas que orientan procesos educativos | 111 |
| 4.4.1 | El mundo de ayer: la permanencia curricular en lo establecido | 111 |
| 4.4.2 | El mundo de hoy: un referente desequilibrante en materia curricular y como construcción humana | 113 |
| 4.4.2.1 | Aprendizaje y Desarrollo Natural | 116 |
| 4.4.2.2 | Principios Universales: entre el mundo natural y el mundo artificial | 122 |
| 4.4.2.3 | Cognición: entre lo natural y lo artificial | 124 |
| 4.4.2.4 | Precaución con la predicción y previsión: un asunto de cuidado con la anticipación. | 127 |
| 4.5 | Currículo por competencias | 131 |
| V. | ENSEÑAR Y APRENDER EN EL CONTEXTO DE LAS COMPETENCIAS | 153 |
| 5.1 | Situación actual del enseñar y del aprender | 155 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| IV | EVALUACIÓN INCORPORADA A LAS COMPETENCIAS | 194 |
| 6.1 | Puntos de referencia incorporada | 194 |
| 6.2 | La evaluación en el contexto educativo actual | 200 |
| 6.3 | Consideraciones pedagógicas con respecto de las nuevas disposiciones | 204 |
| 6.4 | Competencias y evaluación | 208 |
| 6.5 | Camino hacia la evaluación total | 216 |
| 6.6 | Condiciones internas de la evaluación | 219 |
| 6.7 | Indicadores de logro, estándares y competencias | 225 |
| 6.8 | Competencias en el proceso evaluativo: a manera de síntesis | 236 |
| | CONCLUSIONES | 244 |
| | BIBLIOGRAFIA | 252 |

ESQUEMAS CONCEPTUALES

| | Pág. |
|--|-------------|
| 1. Esquema Conceptual No. 0.1: El trayecto como camino: El Fenómeno de las competencias en el Sistema Educativo Colombiano | 5 |
| 2. Esquema Conceptual No. 0.2: Trayecto Metodológico. | 9 |
| 3. Esquema Conceptual No 1.1: Teoría Educativa y Teoría de las Competencias. | 38 |
| 4. Esquema Conceptual No 1.2: Taxonomía de las competencias. | 42 |
| 5. Esquema Conceptual No. 1.3: Competencias formativas. | 45 |
| 6. Esquema Conceptual No. 1.4: Competencias cotidianas. | 47 |
| 7. Esquema Conceptual No. 1.5: Competencias productivas. | 50 |
| 8. Esquema Conceptual No. 3.1: Clasificación General de las Competencias | 75 |
| 9. Esquema Conceptual No. 3.2: ¿En qué se observan las competencias? | 79 |
| 10. Esquema Conceptual No. 3.3: Competencias Académicas. | 85 |
| 11. Esquema Conceptual No. 3.4: Competencias Productivas. | 88 |
| 12. Esquema Conceptual No. 3.5: ¿En Qué Observo Competencias Productivas? | 89 |
| 13. Esquema Conceptual No. 4.1: Competencias y Desarrollo Natural | 117 |
| 14. Esquema Conceptual No 4.2: Aprendizaje y Desarrollo Natural. | 118 |
| 15. Esquema Conceptual No. 4.3: Desarrollo Natural, Artificial y Aprendizaje. | 121 |
| 16. Esquema Conceptual No. 4.4: Principios Universales, Mundo Natural y Mundo Artificial. | 123 |
| 17. Esquema Conceptual No. 4.5: Currículum, Cognición y Conocimiento. | 126 |
| 18. Esquema Conceptual No. 4.6: Currículo Previsivo y no Previsivo. | 129 |
| 19. Esquema Conceptual No. 4.7: Currículum Previsivo y no Previsivo. | 130 |
| 20. Esquema Conceptual No. 5.1: Naturaleza de la Didáctica. | 163 |
| 21. Esquema Conceptual No. 5.2: Especificidad (Territorialidad) de la Didáctica. | 165 |
| 22. Esquema Conceptual No. 5.3: Integralidad de la Didáctica (Holística). | 168 |

| | |
|---|-----|
| 23. Esquema Conceptual No. 5.4: Influencias Disciplinares sobre la Didáctica. | 171 |
| 24. Esquema Conceptual No. 5.5: El Problema del Método. | 172 |
| 25. Esquema Conceptual No. 5.6: Estilo Personal de Enseñanza. | 173 |
| 26. Esquema Conceptual No. 5.7: El Papel del Aprendizaje en la Enseñanza. | 176 |
| 27. Esquema Conceptual No. 5.8: La Cognición Fundamento del Enseñar y Aprender a través de los Procesos de Pensamiento Múltiple. | 177 |
| 28. Esquema Conceptual No. 5.9: Un Asunto Importante en Juego: CTS. | 182 |
| 29. Esquema Conceptual No. 5.10: ¿Quién Forma a Quién? | 183 |
| 30. Esquema Conceptual No. 5.11: La Discusión sobre los Contenidos. | 186 |
| 31. Esquema Conceptual No. 5.12: Enseñaza Experiencial. | 188 |
| 32. Esquema Conceptual No. 5.13: La Didáctica como Disciplina. | 191 |
| 33. Esquema Conceptual No. 5.14: A Manera de Síntesis Conceptual. | 192 |
| 34. Esquema Conceptual No. 6.1: Teoría Incorporada de la Evaluación. | 199 |
| 35. Esquema Conceptual No. 6.2: Teoría Incorporada de la Evaluación (componentes). | 202 |
| 36. Esquema Conceptual No. 6.3: Teoría Incorporada de la Evaluación (contexto educativo determinante). | 214 |
| 37. Esquema Conceptual No. 6.4. Teoría Incorporada de la Evaluación (componentes Intrínsecos). | 215 |
| 38. Esquema Conceptual No. 6.5: Teoría Incorporada de la Evaluación (componentes dinámicos). | 218 |
| 39. Esquema Conceptual No. 6.6: Teoría Incorporada de la Evaluación (Dinámica Interna). | 222 |
| 40. Esquema Conceptual No. 6.7: Características Intrínsecas. | 223 |
| 41. Esquema Conceptual No. 6.8: Estructura Interna Integralidad. | 224 |
| 42. Esquema Conceptual No. 6.9: Relación entre Estándar, Logro, Competencia. | 228 |
| 43. Esquema Conceptual No. 6.10: Relación entre Objetivo y Logro. | 229 |
| 44. Esquema Conceptual No. 6.11: Relación entre Estándar, Logro, competencia. | 230 |

| | |
|--|-----|
| 45. Esquema Conceptual No. 6.12: Evaluar por Competencias. | 240 |
| 46. Esquema Conceptual No. 6.13: Relación entre Objetivo, Competencias y Logro. | 241 |
| 47. Esquema Conceptual No. 6.14: Relación entre Competencias, Objetivos, Indicadores y Logros . | 242 |
| 48. Esquema Conceptual No. 6.15: Relación entre Objetivo, Aprendizaje, Competencia, Indicador, Logro. | 243 |

FICHA TÉCNICA DE LA TESIS

1. **TÍTULO:** El Fenómeno de las Competencias en el Sistema Educativo Colombiano.
2. **INVESTIGADOR:** DIEGO VILLADA OSORIO, Doctorante
3. **DIRECTOR:** Hildebrando Alzate Alzate, Doctor en Ciencias
4. **CAMPO DE EJECUCIÓN:** Sistema Educativo Colombiano.
5. **PROBLEMA:** Contradicciones conceptuales e insuficiente teoría propia del Fenómeno de las Competencias para el contexto del Sistema Educativo Colombiano.
6. **DURACIÓN DEL PROYECTO:** Treinta y cuatro (34) meses.
7. **CALENDARIO DEL PROYECTO:** De Febrero de 2003 a Diciembre de 2005.
 - 1ª Fase: Acercamiento al Fenómeno (Febrero 2003 a Diciembre 2003)
 - 2ª Fase: Trayecto de la Intuición (Enero 2004 a Diciembre de 2004)
 - 3ª Fase: Trayecto de Interpretación (Enero de 2005 a Diciembre de 2005)
 - 4ª fase: Trayecto de la Teorización (Febrero de 2003 a Diciembre de 2005)
8. **ALCANCE DEL PROYECTO:**

“Construcción de una Teoría de las Competencias acorde con la dinámica y características del Sistema Educativo Colombiano ubicado en un Estado Social y Democrático de Derecho en el marco del Modelo Económico y Político Neoliberal”.
9. **PALABRAS CLAVES:**

Competencias, Competente, Competitividad, Compete, Performance, Perfomanciel, Compite.

DIEGO VILLADA OSORIO: dvillada@iered.unicauca.edu.co
competencias@colombia.com

RUDECOLOMBIA: Universidad del Cauca. Informe final Tesis Doctoral. Competencias.

***“LA VERDADERA EDUCACIÓN CONSISTE
EN OBTENER LO MEJOR
DE UNO MISMO.***

***¿QUÉ OTRO LIBRO SE PUEDE
ESTUDIAR MEJOR QUE EL
DE LA HUMANIDAD?***

GANDHI

RESUMEN

El fenómeno de las competencias en el sistema educativo colombiano es una investigación fenomenológica que pretende reconocer el trayecto sucedido en las competencias en un lapso de tiempo de 34 meses. Proceso que aún no termina: Enero de 2003 a Diciembre de 2005. La intervención fenomenológica se hace a través de un proceso de capacitación de educadores de los diferentes niveles del sistema educativo en diversas regiones del país. El número aproximado de educadores participantes fue de 2000. Es a partir de lo anterior, donde las reflexiones, propuestas y reconfiguraciones conceptuales se hacen presentes y el investigador reformula la acción y el contenido. Esta lógica se hace permanente en el trayecto investigativo. La fenomenología aquí se comporta como enfoque y el trayecto como método.

Como técnicas de apoyo al trayecto se hacen seminarios, foros, revisión bibliográfica y revisión documental. Con lo anterior, se construyeron intuiciones, comprensiones, conceptualizaciones y teorías sobre las competencias. La teorización se hizo a lo largo del trayecto investigativo y se cristalizó en la comprensión del fenómeno de las competencias en el sistema educativo colombiano, teniendo como base (hito) el año 1991 con la promulgación de la nueva Constitución Política. Luego emerge como fundamento la teoría. En ésta hacen su aparición las intuiciones conceptuales como base de una teoría de las competencias. Luego la teorización se encamina hacia el mundo de las competencias y a los procesos educativos por competencias. El resultado del proceso investigativo es el planteamiento de una teoría propia de las competencias.

La investigación no se inscribe dentro de la formalidad convencional de los métodos, por lo tanto el lenguaje es particular y propio de lo fenomenológico en el campo educativo. El fenómeno fue intervenido, se pudo comprender y desvelar y a partir de ello generar la teoría esperada y emergente.

PRESENTACIÓN

El presente informe de la Tesis Doctoral “El fenómeno de las Competencias en el Sistema Educativo Colombiano” esta distribuido en una introducción y 6 capítulos a saber: Primer capítulo: Aproximación a las competencias; Segundo Capítulo: El Sistema Educativo Colombiano Frente al Fenómeno de las Competencias; Tercer Capítulo: El Mundo de las Competencias; Cuarto Capítulo: Curriculum y Competencias; Quinto Capítulo: Enseñar y Aprender en el Contexto de las Competencias, y Sexto Capítulo: Evaluación Incorporada a las Competencias.

La introducción nos permite reconocer el fenómeno en cuestión, las intuiciones en trayecto, las fuentes del aquí y el ahora, el proceso en conformación, el trayecto recorrido y el fenómeno construido. En este aparte de la tesis se presenta la explicación sobre los aspectos investigativos que fueron llevados a cabo por el investigador y la manera como el fenómeno de las competencias se ha presentado en el sistema educativo colombiano. A partir de dicho proceso investigativo de carácter fenomenológico se plantean los seis capítulos siguientes.

1. El capítulo primero nos pone en contacto directo con el fenómeno en cuestión desde del punto de vista conceptual, los planteamientos teóricos y las diversas posturas conceptuales que se plantean en Colombia y en el mundo hoy. Este nos sirve de punto de partida para reconocer las características de los diferentes procesos educativos por competencias tomando en cuenta el papel del aprendizaje, los desempeños como fundamento para la valoración de competencias y muy especialmente, el acercamiento a una clasificación flexible en tres grupos de competencias: competencias formativas, académicas y productivas. Aspectos que serán tratados a profundidad en el quinto capítulo.

2. El capítulo segundo titulado “El Sistema Educativo Colombiano Frente al Fenómeno de las Competencias” ilustra el proceso realizado a lo largo de la investigación. Aquí está representada la intuición, comprensión e interpretación del fenómeno a partir del *hito* como lo fue la promulgación de la Constitución Política de Colombia del año 1991 y la posterior aparición de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. En este capítulo se expresa la configuración de lo observado y reflexionado por los educadores de diferentes regiones del país y de diversos niveles del sistema educativo colombiano. La construcción de este capítulo representa la expresión del investigador en su experiencia vital como parte del fenómeno e igualmente la consolidación interpretativa permitida por los actores sujetos de investigación.
3. El capítulo Tercero se denomina “El Mundo de las Competencias” como el punto de partida a la propuesta teórico conceptual en construcción. La propuesta gira en torno a conceptos nacidos en lo dicho en los capítulos anteriores. Se explicitan los aspectos fundamentales que han permitido la construcción del fenómeno desde diversas teorías del Desarrollo Humano, el Pensamiento Latinoamericano, la Cotidianidad y la Revolución de las Fuerzas Productivas. Aquí empieza en forma la teoría de las competencias como propuesta operativa y conceptual a partir del fenómeno en el sistema educativo colombiano. Se propone igualmente una taxonomía como referente de trabajo.
4. Finalmente, los capítulos cuarto, quinto y sexto nos propone cómo serían los procesos educativos por competencias. Para tal efecto, se hace un recorrido por lo curricular, lo pedagógico desde la fenomenología, lo didáctico y finalmente, lo evaluativo. De igual forma, su recorrido se apuntala en el desarrollo de una taxonomía flexible sustentada en las teorías del Desarrollo Humano, del Pensamiento Latinoamericano, la Cotidianidad y la Revolución de las Fuerzas Productivas. Se desarrollan los tres grandes grupos de competencias introducidos en el primer capítulo. Esta conceptualización

clasificatoria favorece el acceso y la aplicación del tema de las competencias a lo evaluativo, curricular y didáctico.

El informe final de investigación hace énfasis en el carácter fenomenológico del proceso investigativo pero también se extiende de manera amplia y organizativa en una sugerente propuesta teórica. El trayecto no es sólo investigativo también lo es teórico.

INTRODUCCIÓN

1. EL FENÓMENO EN CUESTIÓN

No existe en nuestro país teoría sólida sobre la que se soporte el fenómeno de las competencias como alternativa educativa. Esta dificultad ha generado otros problemas concomitantes tales como: Ausencia de una taxonomía de las competencias, persistencia en una función utilitarista y la relativización del tema. Tampoco existen conceptos claros de sujeto y formación en el campo del nuevo “fenómeno”. Este no se soporta teóricamente y no está ubicado dentro de un enfoque educativo en especial. Es necesario hacer la lectura crítica a las competencias dentro del modelo económico y social contemporáneo. Desde aquí proponer una teoría coherente con nuestra cultura y la realidad que vivimos. El

fenómeno de las competencias se ha presentado en nuestro país como una alternativa tanto educativa como productiva a partir de los planteamientos de la Ley 115 y de la presencia del paradigma económico neoliberal y de la influencia generada por la globalización.

2. INTUICIONES EN TRAYECTO

2.1 Intuición general

Construir una teoría que sustente, caracterice y oriente las competencias como fenómeno que emerge en el sistema educativo colombiano.

2.2 Intuiciones particulares

- Construir el estado del arte sobre el fenómeno de las competencias.
- Caracterizar y comprender la formación como proceso que garantice el desarrollo de competencias acordes con las necesidades actuales del país.
- Reconocer el papel de la didáctica y el currículo en el desarrollo de competencias.
- Construir teoría mediante un proceso de simultánea confrontación y organización conceptual que sustente el fenómeno de las competencias en el contexto del sistema educativo colombiano.
- Aplicar método conformacional a partir de la trayectoria de la intuición, interpretación y teorización que permita la comprensión del fenómeno.
- Proponer argumentos, relaciones conceptuales y estrategias educativas que permitan actuar y valorar competencias

3. FUENTES DEL AQUÍ Y EL AHORA

El Fenómeno de las Competencias se inscribe en el mundo de la vida. Este mundo es diverso en su constitución y dinámica, lo que implica viajar por la multiplicidad conceptual, que dado el trayecto realizado nos sugiere otros asuntos, tales como:

- Globalización, el aquí y el ahora.
- Formación, capacitación, saber y conocer.
- Toma de conciencia y principio de realidad.
- Didáctica, Currículo y Evaluación.
- Humanismo, Desarrollo Humano, Desarrollo a Escala Humana, Sujeto.
- Aprendizaje como Proceso, como resultado y como transformación.
- Cognición múltiple, universo – diverso, múltiples inteligencias.
- Pensamiento Latinoamericano.
- Desempeño, valoración, examinación, evaluación.

Cada una de las fuentes fue analizada de manera implícita e incorporada por su definición etimológica, conceptual y contextual. Sus características, interpretación y conceptualización, nos llevaron a la conformación del fenómeno. La construcción fenomenológica se hizo con base en las intuiciones y comprensión del investigador, y de educadores participantes en diversos procesos de capacitación. De allí partió la interpretación, argumentación y teorización conceptual del fenómeno de las competencias.

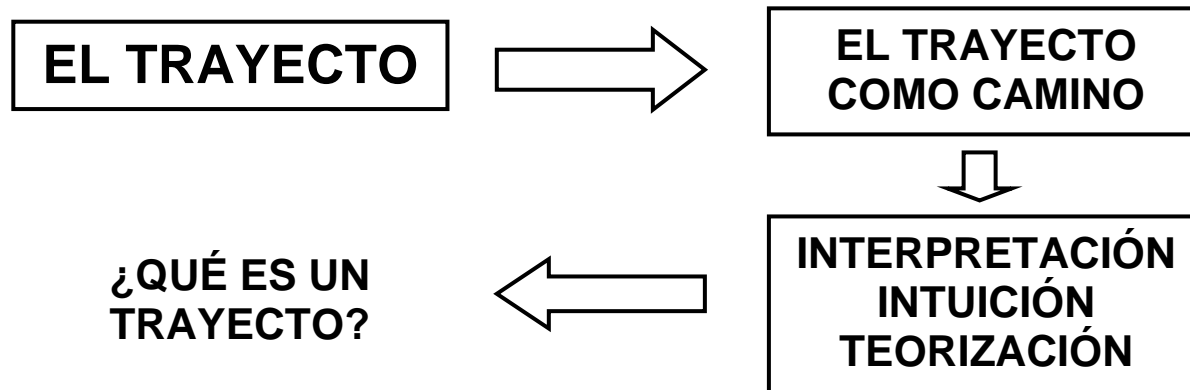
4. EL PROCESO EN CONFORMACIÓN

El Fenómeno de las Competencias fue abordado fenomenológicamente. Este se construyó sistemática y dialécticamente a través del trayecto de la intuición, interpretación y teorización, lo que permitió la construcción, deconstrucción y reconstrucción del fenómeno de las competencias, como reflexión crítica de la globalización, del modelo Neoliberal y del contexto en el sistema educativo colombiano. El método conformacional fue el trayecto de comprensión a medida que se avanzó en la construcción del fenómeno, lo que permitió la toma de conciencia (en profundidad) y alcanzar su esencia fenomenológica. Lo anterior quiere decir que el fenómeno logró su conformación de manera paulatina, constructiva, deconstructiva y a medida que el proceso de intervención avanzaba.

La conformación se dio con la mirada global permanente sobre el fenómeno, luego fue la mirada particular y específica, momento en el cual nace el trayecto fenomenológico. Aquí el fenómeno empieza a tomar forma dada la perspectiva particular, personal, incorporadora, informadora y finalmente conformadora; momento en el cual el fenómeno se estructuró como construcción permanente.

4.1 La mirada global

La investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo, de igual forma se ubica dentro del campo de lo interpretativo, tanto en el proceso de Auto-investigación como en el de hetero-investigación: ambos procesos paralelos y simultáneos. Igualmente se ubica en el campo de la fenomenología. En el Esquema Conceptual No. 2 de la página siguiente se pueden visualizar los elementos del trayecto como camino de construcción y proceso metodológico.



DECALOGO CARACTERÍSTICAS:

1. Es el espacio temporal que se recorre cuando se quiere ir de un lugar a otro.
2. Es el proceso que determina los procedimientos y los procedimientos que determinan el proceso.
3. Es el sistema abierto que se dinamiza con la indagación.
4. Es la transformación que ocurre en el pensamiento cuando se comprende la realidad.
5. Es el regreso y el avance en el impulso de la búsqueda.
6. Es la realidad que se transforma así misma en el sujeto investigador.
7. Es el retorno y el progreso en la búsqueda de la “verdad” (la verdad como proceso).
8. Es la espiral ascendente y descendente en la búsqueda de la “verdad” (la verdad como proceso).
9. Es la convergencia y la divergencia que contrae y expulsa la “verdad” (la verdad como proceso).
10. Es la conformación sistemática y asistemática de la “verdad” (la verdad como proceso).

**EL CAMINO ES LA MULTIDIRECCIONALIDAD
DE LOS TRAYECTOS HACIA
LA CONFORMACIÓN**

**ESQUEMA CONCEPTUAL No. 0.1: EL TRAYECTO COMO CAMINO
EL FENÓMENO DE LAS COMPETENCIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO**

La mirada es global en la medida en que existe compromiso del investigador con el fenómeno en centramiento y descentramiento permanente. Ésto permite la reflexión desde adentro y desde afuera. Esta práctica reflexiva e igualmente introspectiva dio la posibilidad igualmente de preguntar y preguntarse por el fenómeno, escuchar y escucharse y luego escribir permanentemente sobre él. “Husserl no podía pensar sin escribir” (Mèlich, 1997).

En el adentro y en el afuera, de igual forma en si mismo y en el otro se constituyen los fenómenos en el mundo de la vida. El fenómeno no está afuera y no es extraño. Se constituye en el paso del tiempo y en todo lugar que le corresponde. El fenómeno de las competencias en el sistema educativo colombiano permanece de manera variable desde que lo asumimos como posibilidad de formación y de desempeño a partir de lo planteado en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994.

4.2 El trayecto particular

Dentro del enfoque cualitativo se utilizó la conformación como método. Conformar es dar forma con arreglo a las circunstancias, necesidades o posibilidades de un fenómeno. En el proceso de la trayectoria hizo parte la intuición como unidad de significado. De igual manera la trayectoria de la interpretación y de la teorización. Las tres (3) trayectorias se organizaron como unidades de sentido caracterizadas cada una por su diversidad y particularidad. Las tres (3) trayectorias en conjunto estructuran de manera dinámica lo que ya hemos denominado método conformacional.

El fenómeno fue tomando forma a medida que el proceso avanzó. Esta comprensión sigue su avance. La intuición del investigador fue puesta en la visibilidad ante educadores de diferentes ciudades del país y de diferentes niveles del sistema educativo. Esta puesta en escena se hizo a través de seminarios de

capacitación, como ya se mencionó, sobre procesos educativos por competencias. Las actividades tuvieron una duración aproximada promedio de 20 horas en las cuales se incluían temas problemas tales como: El currículum, la didáctica, la evaluación, la taxonomía y el mundo de las competencias. El eje transversal y longitudinal de capacitación fue la constitución teórica del fenómeno de las competencias.

4.3 El trayecto personalizador

El trayecto personalizador fue un proceso en paralelo realizado en tres etapas simultáneas. Esto quiere decir que en lo auto-investigativo al igual que en lo hetero-investigativo se aplicaron las tres (3) etapas que discurrieron como trayectos internos y externos de manera paralela y simultánea. Vale la pena clarificar que la etapa de acercamiento no se configuró como trayecto de conformación por tratarse de un elemento propio de comprensión. Este proceso de conformación se asumió cuando la Intuición aparece como construcción.

4.4 El trayecto incorporador

Para la obtención de la información se utilizaron técnicas tales como: seminarios, foros, revisión bibliográfica y revisión documental. Fue preciso realizar entrevistas a profundidad a expertos en el tema de las competencias, de manera adicional y complementaria se aplicaron cuestionarios sobre asuntos puntuales necesarios de precisar en la comprensión del fenómeno. El objeto estudio incorporado fue el Fenómeno de las Competencias a partir de las Reformas Educativas acontecidas en el país desde la Constitución Política del año 1991 y de la Ley 115 de 1994. De igual manera se tuvo en cuenta los Decretos reglamentarios que clarificaron el proceder educativo en el país tales como: La Resolución 2343, el Decreto 0230, los Lineamiento Curriculares. Así mismo, se toma en cuenta el Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003, como fuente importante en materia de calidad, créditos académicos, registro calificado e inspección y vigilancia. Todos ellos en clara

concordancia con el fenómeno en cuestión, tal y como se argumenta en el capítulo No. 2: El Sistema Educativo Colombiano Frente al Fenómeno de las Competencias.

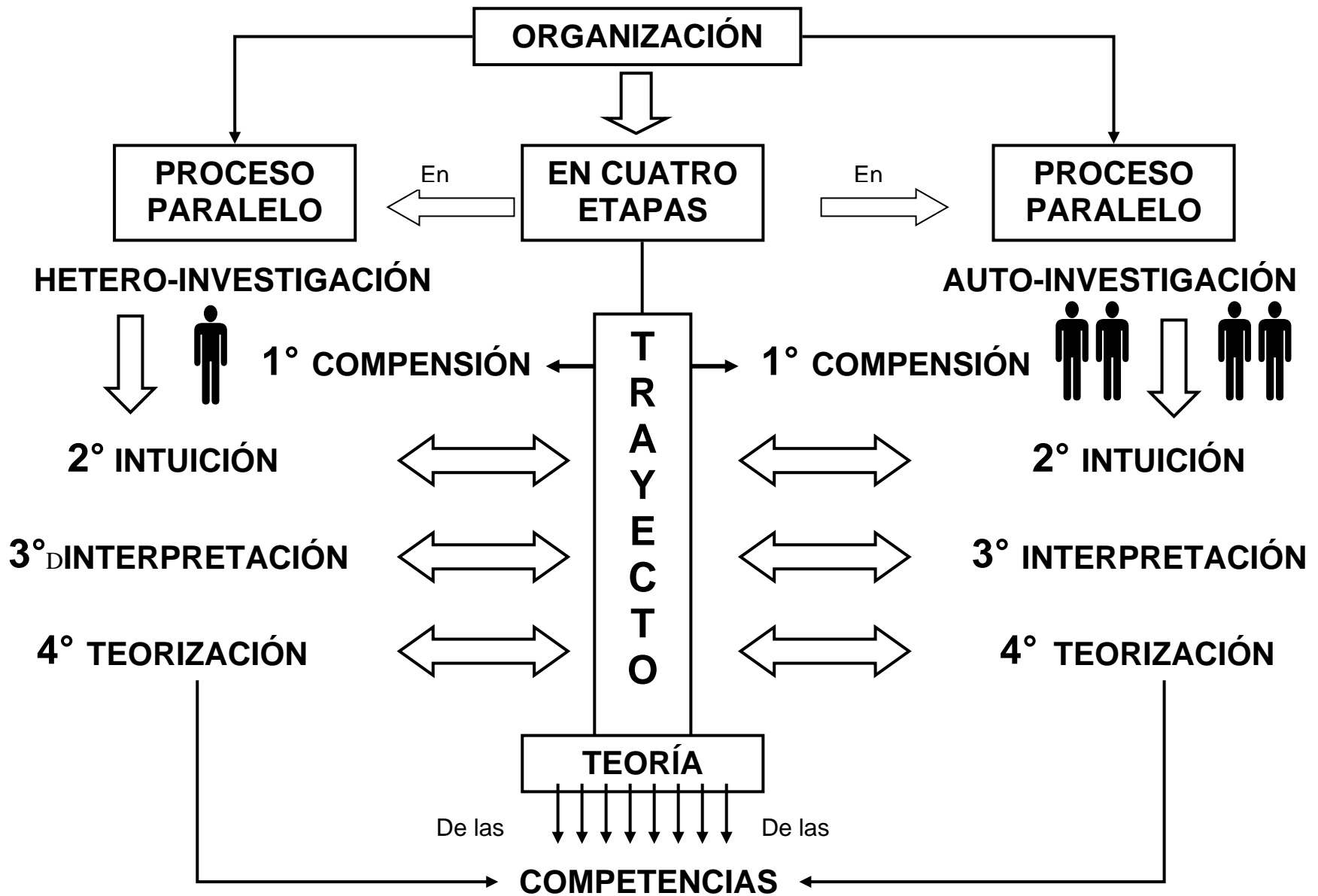
4.5 El trayecto informador

Como apoyo a las estrategias educativas e investigativas se utilizaron los siguientes instrumentos de investigación los cuales acompañaron el trayecto: cuestionarios, guías de observación, instrumentos de evaluación, de proceso y de eventos, diario de campo y aquellos que surgieron de las circunstancias. Los elementos se construyeron y utilizaron dadas las circunstancias relacionadas con el fenómeno, es decir, la recolección de la información se dio conforme a lo acontecido desde el año 1991 en el Sistema Educativo Colombiano.

4.6 El trayecto conformador

El proyecto se desarrolló en un total de treinta y cuatro (34) meses. En este tiempo se agotaron cuatro (4) grandes fases. Se asume una fase como: “Cada uno de los distintos estados sucesivos de un fenómeno natural o histórico, o de una doctrina, negocio de cada dimensión de la investigación” (RAE, 2005). Cada fase fue secuencial y simultánea.

En este sentido, la primera se cumplió desde Febrero a Diciembre de 2003; la segunda de Enero a Diciembre de 2004; la tercera de Enero a Diciembre de 2005 y la cuarta fase se efectuó de Febrero de 2003 a Diciembre de 2005. Se partió del supuesto que todas las fases fueron secuenciales y en construcción permanente. La cuarta fase implicó la construcción continúa y permanente desde el momento en que todo empezó y es importante decir que no terminará. Para mejor ilustración ver esquema conceptual No. 2 de la página siguiente.



ESQUEMA CONCEPTUAL No. 0.2: TRAYECTO METODOLÓGICO

El trayecto metodológico es diferente al trayecto de conformación. La diferencia radica en la instrumentación de lo metodológico frente a la conformación de lo fenomenológico. Esto quiere decir que la Teoría de las Competencias se construyó en el Trayecto Fenomenológico y no en el metodológico. Lo anterior permitió que el fenómeno se pudiera construir, deconstruir y reconstruir en el país, de una manera contradictoria entre lo Educativo y lo Productivo. Fue a partir de la lógica anterior que emergió la construcción de una teoría propia y coherente.

Simultáneamente ocurrieron diversos eventos que permitieron comprender la postura oficial (del estado), de los organismos multilaterales, de los teóricos del país y de los Educadores hasta alcanzar el sentido, la conceptualización y la construcción teórica. Fue así como el fenómeno fue emergiendo y seguirá su trayecto de emergencia.

5. EL TRAYECTO RECORRIDO Y EL FENÓMENO CONSTRUÍDO

Desde Febrero de 2003 hasta la fecha, el trayecto recorrido ha permitido un acercamiento paulatino al fenómeno de las competencias, después de haber agotado la comprensión, intuición e interpretación dando como resultado una perspectiva parcial del asunto en la cual no hay conclusiones definitivas. Esto quiere decir que el trayecto continúa, el fenómeno sigue su presencia emergente y su transformación.

Aquí vamos en dicho proceso. El Capítulo Segundo de esta investigación nos coloca en la perspectiva neoliberal en la cual se “inscribe” el estado colombiano y nos ubica en el tema de las Reformas Educativas con base en el modelo político y económico en cuestión. Una de las reformas va camino al Fenómeno de las Competencias. El Capítulo Tercero nos permite reconocer el mundo de las competencias a partir de una taxonomía construida con base en los capítulos anteriores. La comprensión e incorporación de los planteamientos del desarrollo humano, el pensamiento latinoamericano y el fenómeno de la globalización

circunscrito al modelo Neoliberal sirvieron de referentes conceptuales y propositivos. Finalmente, los Capítulos cuarto, quinto y sexto permiten poner en cuestión nuestras prácticas educativas para construir a partir de ellas, del proyecto del Estado Neoliberal, de la teoría planteada y de una aproximación Taxonómica, una propuesta de la Unidad-diversidad del Currículo, Didáctica y Evaluación.

A estas alturas del proceso y del trayecto, se han podido consolidar unos avances conceptuales como Trayecto de Conformación. Estos “Avances” son parciales, no definitivos y menos conclusiones del fenómeno. El Fenómeno de las Competencias cada vez será más sólido en su permanente transformación y de ello dan cuenta los cinco capítulos siguientes.

5.1 Evidencias en la intervención del fenómeno

Una vez superada la intuición se construyó una primera aproximación teórica sobre la conceptualización del fenómeno de las competencias en el sistema educativo colombiano. Esta comprensión estaría constituida por diferentes aspectos relacionados con los procesos educativos basados en competencias. A partir de allí se realizaron las actividades de capacitación en la cual el expositor investigador presentó su punto de vista. Se efectuó la explicación sobre procesos educativos por competencias, se colocaron los puntos centrales a discusión y reflexión, luego se aplicaron ejercicios, preguntas y desarrollos, ya fuera sobre el proyecto educativo institucional, el currículum o las maneras de educar en cada institución de los docentes participantes. Posterior a lo anterior, inició la búsqueda de ejes de sentido y problematización en el fenómeno de las competencias en el sistema educativo colombiano. Todo giró en torno a tres interrogantes centrales:

1. ¿Qué explicación tiene usted ante la presencia del fenómeno de las competencias en su quehacer educativo?
2. ¿Qué son competencias? ¿Y Cómo implican estas los procesos educativos que realizamos?

3. ¿Qué lectura hace usted del fenómeno de las competencias en el sistema educativo colombiano?

A partir de los interrogantes anteriores el expositor – investigador procedía a tomar nota de las reflexiones, las recopilaba y las integraba a las ya existentes para construir una nueva lectura del fenómeno y pasar a reformular la acción a través de procesos de capacitación. Lo anterior serviría a su vez de insumo para modificar nuevas capacitaciones, ya fuera para el mismo grupo de docentes o para otro diferente. En el CD anexo al presente informe; (anexo No.1) están los archivos finales de dichas presentaciones. Las temáticas sobre los cuales giraron las diferentes capacitaciones, ya fueran seminarios, conferencias, diplomados o eventos científicos versaron sobre los siguientes puntos a saber:

1. ¿Cómo aprende el ser humano?
2. El Mundo de las Competencias
3. Procesos Educativos por Competencias
4. Taxonomía de las Competencias.
5. Currículum por Competencias
6. Evaluar por Competencias
7. Gestión por Competencias
8. Nuevos Mundos y Nuevas Realidades en Educación
9. Currículum a Posteriori
10. Seminario de Encuentro: Enseñar por Competencias.

Desde el momento de la intervención al fenómeno se realizaron diversas actividades de capacitación a educadores como intención para la comprensión. En el año 2003 se efectuaron 15 seminarios, en el año 2004 un total de 20 actividades y en el año 2005 un total de 22. Estas comprometían la presencia activa de educadores lo que implicaba capacitación, reflexión y construcción

permanente. En este proceso intervinieron de manera directa, indirecta, permanente o esporádica diversas instituciones educativas en eventos relacionados con procesos educativos por competencias. A continuación se enumeran dichas instituciones y eventos:

- Seminario Curriculum por Competencias basado en pensamiento complejo. Universidad Cooperativa de Colombia – Seccional Armenia.
- IV Encuentro Nacional de Educación y Pedagogía en Salud. “Las competencias en las profesiones de la salud: construcción, desarrollo y evaluación”. Conferencia Central del Evento: “Conceptualización y Taxonomía de las Competencias”.
- V Encuentro Nacional de Educación y Pedagogía en Salud. “Evaluar por Competencias”. Conferencia Central del Evento: ¿Cómo aprende el ser humano?. Comprensión para Evaluar. Procesos Educativos por Competencias: Una propuesta para evaluar en el área de la salud.
- Ministerio de Protección Social – Bogotá. Asociación Colombiana de Facultades de Nutrición.
- Escuela Superior de Administración Pública – CETAP. Manizales
- Escuela Superior de Administración Pública – CETAP. Pácora
- Escuela Superior de Administración Pública – CETAP. La Dorada
- Escuela Superior de Administración Pública – CETAP. Filadelfia
- Escuela Superior de Administración Pública – CETAP. Puerto Boyacá
- Asociación Colombiana de Facultades de Enfermería – ACOFAEN. Bogotá
- Asociación Caldense de Directivos Docentes – ASDECAL. Manizales
- Cooperativa de Educadores del Risaralda - Pereira
- Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales
- Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá. Programa Nutrición
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Tunja. Programa Enfermería
- Universidad la Gran Colombia – Seccional Armenia.

- Universidad de Caldas – Manizales. Diplomado en Docencia Universitaria
- Universidad Católica Popular de Risaralda – Pereira – Especialización en Pedagogía y Desarrollo Humano.
- Universidad Tecnológica de Pereira – Especialización en Docencia Universitaria
- Universidad del Quindío – Armenia
- Universidad del Cauca – Popayán. Facultad de Salud
- Universidad Autónoma de Manizales – Facultad de Salud
- Universidad del Valle – Sede Buga
- Universidad Central del Valle (UCEVA) – Tulúa Valle
- Universidad Javeriana – Bogotá. Evento Científico
- Universidad del Llano – Villavicencio. Evento Científico
- Universidad del Tolima – Ibagué. Simposio Enseñanza de las Ciencias
- Normal Superior Indígena – Mitú
- Normal Superior de Caldas - Manizales
- Normal Superior de Pensilvania – Caldas
- Normal Superior de Riosucio – Caldas
- Normal Superior de Anserma – Caldas
- Normal Superior de Salamina – Caldas
- Normal Superior de Aranzazu – Caldas
- Normal Superior de Pácora - Caldas
- Colegio San Francisco – Chinchiná. Caldas
- Colegio Gerardo Arias- Villamaría. Caldas
- Colegio Jesús María – Medellín
- Colegio San Luís Rey – Armenia
- Colegio Rafael Reyes – Pereira
- Colegio La Salle – Pereira
- Colegio de Nuestra Señora – Manizales
- Colegio San Luís Gonzága – Manizales
- Colegio Santa Inés – Manizales

- Colegio del Rosario – Manizales
- Colegio de los Ángeles – Manizales
- Colegio Bosques del Norte – Manizales
- Colegio del Rosario – Cajamarca Tolima

5.2 Lectura del fenómeno: interpretación concensuada

La aparición del tema de las competencias en Colombia se dio como una respuesta a diferentes situaciones problemáticas que vienen aconteciendo en el sistema educativo. Estas están claramente determinadas desde hace ya varios años y en concreto se han podido visualizar dificultades en procesos educativos con características tales como: Enseñanza de contenidos temáticos, enseñanza repetitiva, falta de pertinencia entre lo que se enseña y lo que se aprende, evaluación cuantitativa, repetitiva y controladora. Se hizo presente la necesidad de atacar estas dificultades con propuestas transformadoras y es así como aparece el asunto de las competencias como una propuesta de trabajo alternativa.

Se ha podido ver que a partir del año 1995 se comienza a generar una línea de reflexión en varios académicos de la educación en Colombia. De estos académicos, algunos son independientes y otros llegan al ICFES y al Ministerio de Educación Nacional para investigar y asesorar la coordinación en la promulgación en los lineamientos curriculares. Es así como en el año 1996 se establecieron lineamientos curriculares para todas las áreas. Esto permitió la convergencia de varios asuntos entre ellos los indicadores de logro, la reflexión sobre las competencias, la postura crítica de algunos académicos sobre las dificultades planteadas en materia de evaluación y se visualizó de manera propositiva un trabajo en materia de competencias. A estas alturas de la transformación esperada, a partir de la Constitución Nacional de 1991 y de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 el fenómeno de las competencias sólo se ve llegar de

manera muy superficial y no existe en este momento una postura crítica y menos una propuesta que permita trabajar conjuntamente algo tan importante.

En el año 1996 confluyen varios asuntos que vale la pena tenerlos en cuenta y los cuales marcaran la pauta en años venideros afectando sustancialmente el fenómeno de las competencias como algo de lo cual el país se debe ocupar. Se presenta la reflexión sobre las dificultades curriculares, y se insiste en intervenir los problemas de la evaluación generados desde un enfoque tradicional. Se conforma un grupo de investigadores en el ICFES que tendrá como tarea analizar y transformar la prueba de estado que hasta el momento existía y finalmente, se constituye un equipo de investigadores en el Ministerio de Educación Nacional los cuales tendrán como tarea cambiar algunos parámetros curriculares en el sistema educativo en los niveles preescolar, básico y medio. También aparecen algunos escritos de los académicos universitarios que ponen en tela de juicio la organización del sistema educativo, las prácticas educativas y la manera de evaluar y de hacer curriculum. Es así como en el grupo de trabajo de evaluación del ICFES ve en el enfoque de las competencias una alternativa importante sobre la cual se puede trabajar y transformar la forma de evaluación desde las pruebas de estado. Esto se materializa en el año 1998 con la publicación de algunos documentos entre ellos “De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias” publicado por el ICFES con la autoría de María Cristina Torrado. En ellos se hace referencia fundamentalmente a la relación entre aptitudes y competencias. Posteriormente en el año 1999 se expone la propuesta de transformación de las pruebas de estado, se socializa el 10 de marzo del año 2000 y se procede a aplicar la nueva prueba basada en competencias en mayo del mismo año.

A partir del año 1995 en el ICFES se comienza a hacer una reflexión sobre las competencias y progresivamente se llega a acordar el trabajo sobre tres tipos de competencias: interpretativas, argumentativas y propositivas. Este es el enfoque

que predomina en la actualidad. La intención predominante en este momento es buscarle máximo aprovechamiento, mejor utilidad y significatividad en los procesos educativos.

En la Ley General de Educación no se dice nada de fondo que evidencie la presencia o la necesidad de trabajar en competencias. Pero de manera implícita existe la intención y se establecen las bases para una transformación del sistema educativo y para el ingreso del enfoque de las competencias. Esto se nota cuando se insiste en la pertinencia de la educación, en la democratización de los procesos, en la autonomía escolar, en la construcción del proyecto educativo institucional a partir del análisis del contexto.

Hoy lo propuesto por la Ley General de Educación como fundamentación e ingreso del fenómeno de las competencias se puede notar en acciones concretas en la organización de la estructura del sistema y de la institución escolar. Aparece el gobierno escolar, los comités de evaluación y promoción, la democratización de la escuela y una insistencia permanente en el manual de convivencia y la representatividad del Consejo Directivo como máxima autoridad en el gobierno escolar. Esto pone una dinámica diferente en el quehacer educativo institucional, igualmente, es visible la necesidad de transformar las prácticas educativas y por ende, es muy notoria la necesidad de hacer pertinente aquellos procesos educativos que tradicionalmente han estado descontextualizados y que sólo han respondido a las necesidades o intereses del educador.

El fenómeno de las competencias en el sistema educativo colombiano genera hoy múltiples preocupaciones ya que en el país no existen grupos de investigación reconocidos y académicos que estén trabajando de manera seria y profunda la construcción de propuestas teóricas y operativas que encausen el camino a seguir. La ausencia hoy no sólo está en las universidades sino en el ICFES y en el Ministerio de Educación Nacional. No hay un respaldo científico que permita

sustentar las publicaciones y políticas relacionadas con las competencias. Como no existe un grupo de investigación riguroso no hay producción académica que respalde lo que se está planteando sobre el fenómeno de las competencias. Esto ha llevado a que se presente entre la postura oficial, y entre los académicos hasta en los educadores una confusión sin precedentes. Existen incoherencias y falta de profundidad en la manera como el ICFES y el Ministerio de Educación Nacional proponen el concepto de competencias. El ICFES ha centrado sus esfuerzos en mostrarle al país que los procesos evaluativos deben estar centrados en acciones tales como: interpretar, argumentar y proponer. Esto ha dado una idea generalizada en el país que ha llevado a entender que sólo existen estos tres tipos de competencias. De otro lado, en el Ministerio de Educación Nacional se propone un énfasis centrado en competencias laborales ya que desde la escuela el niño debe aprender a saber hacer para poder ser productivo en el mundo del trabajo. “Lo Revolucionario del enfoque de Competencias Laborales consiste en tener claro que la educación básica y media, en todos sus niveles, debe preocuparse por el desarrollo de competencias para la vida laboral, ...” (Al Tablero, Agosto de 2003).

Lo anterior también se puede apreciar en las pruebas ECAES. Aquí los diferentes programas académicos que forman profesionales en el país tienen conceptos y manejos diversos e imprecisos, para la evaluación de las competencias profesionales de los futuros egresados. Se nota una gran confusión en las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, especialmente en la construcción de Items y pruebas ya que prevalece un bajo rigor psicométrico en su construcción. Esto lleva por consiguiente a una gran dificultad en la formulación de las preguntas, asunto que toca directamente con el desconocimiento que tienen las universidades sobre el tema de las competencias. El problema de enseñar de manera repetitiva pone en evidencia las dificultades que existen en la educación universitaria cuando se evalúan los desempeños de los futuros profesionales por

competencias. En el aula de clase universitaria se enseña por contenidos y en la vida profesional se exigen competencias.

La exigencia en las condiciones mínimas de calidad planteadas por el Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003, en su Artículo 4º nos dice “El programa deberá garantizar una formación integral que le permita al egresado desempeñarse en diferentes escenarios, con el nivel de competencias propias de cada campo”. El Decreto nos da a entender que los procesos educativos en las universidades deben ser por competencias, que la formación debe ser integral, y que se debe favorecer el desempeño en diferentes escenarios; vale la pena preguntarnos ¿Qué comprensión existe en la universidades en la manera como se debe evaluar, enseñar y aprender? La pregunta también se puede hacer extensiva a los otros niveles del sistema educativo.

En el caso de las pruebas saber, en las cuales se evalúan a los estudiantes de grados 5º y 9º de la educación básica, en sus desempeños en competencias básicas también se nota la valoración a través de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. En las aulas escolares los procesos educativos todavía persisten en su marcado énfasis repetitivo y descontextualizado mientras que los estándares curriculares, los logros y las competencias procuran educación para la vida, para los más altos desempeños y para la apropiación en la formación integral. De manera insistente, se ha dicho en el país que los desempeños alcanzados en las pruebas saber ponen al sistema y a los procesos educativos en serias dificultades, siendo claro que lo que se enseña en el aula es muy diferente a lo que se evalúa en las pruebas en cuestión. Se evalúan competencias básicas, y se obtienen bajos resultados, pero no se consulta la esencia del problema. Salta a la vista que cuando existen dificultades en el desempeño en competencias básicas los problemas no son propiamente referidos a malas prácticas educativas, sino a dificultades en el desarrollo en competencias fundamentales.

Lo que ha mostrado el fenómeno de las competencias en el sistema educativo colombiano es que el concepto ha sido entendido de muchas maneras sin existir unos conceptos claros de base que orienten las posturas. No se trata de unificar el sistema educativo, de lo que se trata es de construir una base conceptual sólida, profunda y pertinente que éste orientada desde una teoría propia sobre las competencias.

Otro elemento que entra a jugar papel importante en el fenómeno de las competencias en nuestro país es la presión que viene ejerciendo la discusión sobre competencias laborales. En este caso, las competencias se asumen estrictamente como un asunto productivo. Se piensa que la productividad debe ir encaminada a generar empleo y a propiciar unas condiciones para que la productividad sea exclusivamente laboral. Pero la discusión no permea al sistema educativo donde todavía se cree que la educación y la productividad son dos cosas muy diferentes. Lo que se nota es que no se asumen las competencias desde la integralidad del ser humano. Para el caso de las competencias laborales, no debemos olvidar que el trabajo juega un papel muy importante en la vida. La productividad, no solamente es laboral sino también intelectual.

En el tema de las competencias hay que insistir en la formación integral. Aquí está el punto de encuentro entre lo laboral y lo educativo. Lo anterior tiene sentido en la medida en que comprendamos que el contexto no es uno solo sino que es diverso. El contexto es tanto laboral y ocupacional como social, disciplinar, familiar, investigativo, económico y político. Todo lo anterior configura el mundo de la vida del cual hacemos parte todos y en el que cada uno de nosotros juega un papel importante.

Ahora el acento está marcado en la perspectiva utilitarista, en la respuesta que hay que darle a la sociedad de consumo, en las exigencias del modelo económico Neoliberal y en la presencia fuerte de la multiculturalidad generada desde la

globalización. Esto ha llevado a una carrera de máxima velocidad y de supervivencia sin precedentes. Este es el fenómeno y la manera como se comporta. No debemos ser indiferentes ante lo que sucede, debemos estar atentos a generar respuestas y alternativas de transformación; debemos formar personas con sentido crítico, con la capacidad de reflexionar permanentemente y con compromiso histórico y social sobre las implicaciones que puede tener el dedicarnos única y exclusivamente a la utilidad pragmática.

De igual manera, si el acento está marcado en el utilitarismo, es necesario propiciar las condiciones para que los egresados se vinculen con las empresas y le aporten ventajas competitivas a estas organizaciones. También que aporten a la empleabilidad, con lo técnico y lo tecnológico, pero fundamentalmente teniendo en cuenta que el centro de atención es el factor humano. El fenómeno de las competencias en el sistema educativo colombiano muestra una panorámica oscura sino se logra superar, de una vez por todas, la fuerte influencia que ha tenido en los últimos 50 años el diseño instruccional y la tecnología educativa; ya que se corre el riesgo de asumir los procesos educativos por competencias como unas prácticas exclusivamente instruccionales. En este caso se buscan resultados efectivos, y desempeños óptimos sin tener en cuenta sacrificios humanos; se valora la eficiencia y la eficacia, pero no se valora la persona. El mundo de las competencias es el mundo de la vida y el mundo de la vida es el mundo del ser humano.

¿Qué relación tiene el fenómeno de las competencias con las teorías del desarrollo humano? El sistema educativo colombiano está en deuda con la sociedad al no vincular las prácticas educativas a los procesos de desarrollo humano. Los avances reflexivos en esta relación, que es estrictamente necesaria, todavía no surten los efectos esperados; esto lo podríamos decir de otra manera: “El discurso que se propone es diferente a las formas de enseñar que se utilizan en el sistema educativo”. Todavía persiste en el imaginario de los educadores del

país la impronta de la Federación Nacional Colombiana de Educadores cuando defendía el valor social y cultural del rendimiento académico por encima del rendimiento humano, del potencial humano, del potencial cultural y del potencial social. Esto nos lleva pensar que el fenómeno de las competencias tendrá una fuente carga utilitarista, instrumentadora y pragmatista en el grueso de los educadores del país. La relación entre competencias y desarrollo humano permite la realización del ser humano, va más allá de la dimensión de lo laboral y encausa la vitalidad humana por el camino de lo lúdico, de lo político, de lo social, de la construcción del conocimiento pertinente.

En los proyectos educativos institucionales se hace énfasis en la formación integral, esto no sólo lo encontramos en las instituciones de educación básica y media sino en las universidades. Pero no pasa de ser un discurso, una reflexión y por que no un sueño; las cosas en la práctica se comportan de otra manera y finalmente terminamos rindiéndole culto al conocimiento por el conocimiento. Esto va de la mano de la necesidad de poner los puntos centrales sobre el papel que representa el pensamiento latinoamericano y el desarrollo a escala humana. Si bien es cierto que algunos de los pensadores latinoamericanos insisten en posturas críticas y beligerantes frente al tema de las competencias, como es el caso de Humberto Maturana y Hugo Zemelman, se entiende que la comprensión asumida tiene que ver con el reclamo al abandono que debe hacerse a las competencias desde lo meramente instrumental. Unas competencias enfocadas desde el desarrollo a escala humana bajo nuestras propias condiciones latinoamericanas nos permitirían formular un paradigma mucho más realista y apropiado a nuestras características.

Latinoamérica hace parte del continente llamado a construir un nuevo modelo que innove los procesos educativos, la epistemología y a construir una teoría propia para el enfoque de las competencias. Tenemos mejores potencialidades para no encasillarnos, para ser flexibles, para no asumir el conocimiento dentro del plano

de las relaciones de poder, para trascender los parámetros rígidos y excluyentes de las comunidades académicas y científicas internacionales y para descentrar el asunto de las competencias de los organismos y las fuerzas de poder: El éxito de uno no puede estar soportado en el fracaso del otro.

El fenómeno de las competencias no se ha instaurado en el sistema educativo colombiano con fuerza propia. El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) ha propiciado una discusión importante en materia de competencias, pero lamentablemente ha confundido al país llevándolo a pensar que tres acciones sobre lo comunicativo y sobre la realidad conforman el mundo de las competencias. En este caso, hacemos referencia a que las competencias interpretativas, argumentativas, propositivas no pasan de ser una pequeña parte del mundo de las competencias. En el ámbito del discurso, las competencias en el sistema educativo colombiano, se han instaurado, pero faltan desarrollos teóricos y metodológicos que trasciendan la manera simple y reduccionista que le ha impuesto el ICFES a la dinámica evaluativa en las diferentes pruebas censales que aplica. En esta manera básica y elemental de ver las competencias hemos llevado a las diferentes cogniciones a un plano de lo básico y fundamental, lo que resulta contradictorio ante la imperiosa necesidad de demostraciones, productividad y trascendencia de lo académico. Se insiste en este enfoque en poner por encima lo cognoscitivo frente a lo cognitivo. En lo dicho hasta el momento, existe identidad en las posturas críticas de muchos educadores, de expertos reconocidos en el campo de las competencias y en lo que aparece documentado y legislado para el sistema educativo colombiano.

Se puede concluir por el momento, que el fenómeno de las competencias se ha instaurado como discurso en algunas universidades, y de algunos académicos ya sea para ratificarlo o criticarlo. Pero en la dinámica académica no ha tomado posicionamiento necesario que nos permita decir que hay teorías, que hay avances significativos y que existen desarrollos científicos propios. Es muy poco lo

que se está haciendo en este sentido. Como enfoque complejo está siendo superado por el ICFES, como también por la perspectiva laboral que viene implementando el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, en donde es más importante el rendimiento que el desempeño integral humano.

El país llegó al fenómeno de las competencias debido a que existen vacíos profundos en la educación tradicional, representados en la falta de pertinencia del currículum, en la falta de relación con el contexto y en los problemas generados con la evaluación. También tiene una influencia fuerte la presencia de la globalización dada la resignificación que dio al tema y a la puesta en escena de la competitividad, como una versión utilitarista y pragmática de las competencias. La globalización y la internacionalización puso a las empresas frente a un reto de mayor competencia y por ende éstas demandan de las instituciones educativas mejores estudiantes y mejores profesionales, más competentes y con mayor idoneidad. Ésto se ha convertido en una presión fuerte para el sistema educativo colombiano.

Finalmente el fenómeno de las competencias en el sistema educativo colombiano ha tenido un comportamiento centrado en lo instrumental y paramétrico con una mirada parcializada y con un desconocimiento de alternativas emergentes que podrían llevar a que la educación en el país tuviera mejores resultados y fuera más pertinente a las necesidades y condiciones de los educandos y de la sociedad. Las competencias han sido asumidas en el sistema educativo como un reflejo de la Ley 115 de 1994, de los indicadores de logro curricular, de los lineamientos curriculares, de los estándares curriculares, de los requisitos mínimos para la evaluación de procesos educativos (Decreto 0230 del 11 de febrero de 2002) y de las pruebas censales (Pruebas Saber, Pruebas ICFES y ECAES) que en la actualidad se aplican en el país. Juega papel importante también la presencia del Decreto 2566 de septiembre 10 del 2003.

5.3 Tendencias conceptuales y categoriales

Con base en las evidencias (diferentes puntos de vista de los educadores) del análisis juicioso de los expertos en el tema de las competencias, del análisis documental y bibliográfico, se pudo notar la presencia de algunas tendencias que caracterizan la necesidad y los puntos de referencias para la construcción de una teoría propia sobre las competencias.

- Los referentes contextuales deben permitir definir el fenómeno y caracterizarlo a través de: Teorías del desarrollo humano, enfoque del pensamiento latinoamericano, nuestra cotidianidad y el efecto de la globalización en nuestro país.
- El fenómeno de las competencias debe ser puesto en situación de compromiso pedagógico mediante la organización de ejes conceptuales que los vinculen profundamente.
- La construcción de una teoría propia debe transversar todo aquello que tenga que ver con las competencias, el sistema educativo y los procesos educativos: la pedagogía, el enseñar, el curriculum, la evaluación y el aprendizaje.
- La construcción de una taxonomía flexible con relación profunda en la teoría propia debe tener como base las teorías del desarrollo humano, el pensamiento latinoamericano, nuestra vida cotidiana y la globalización. Esta taxonomía deberá permitir acceder a un lenguaje común de utilidad a la planeación y gestión educativa y a la organización curricular en competencias. Dicha taxonomía sería el punto de partida y el punto de llegada.
- Si el sistema educativo colombiano asume una postura frente al fenómeno de las competencias, ésta debe ser crítica y reflexiva pero proactiva y transformadora del quehacer educativo. No se debe matricular con ninguna

propuesta foránea. Una teoría propia de las competencias se debe parecer a nuestro país y a nuestra diversidad cultural.

- La teoría de las competencias debe armonizar la relación entre enseñar y aprender, curriculum y evaluación por competencias. Esta relación debe quedar evidenciada en los aspectos propios de cada tema y de manera transversal como nuestra teoría.
- Indagar por el curriculum en construcción, problematizador y a posteriori como maneras alternativas de hacer curriculum y como fuente emergente que permita reevaluar los currículos preestablecidos y paramétricos. Estas nuevas formas de hacer curriculum favorecen sistemáticamente el desarrollo de una gran diversidad de competencias.
- Los procesos evaluativos deben trascender la examinación como la única fuente para valorar la presencia, el desarrollo y la potenciación de las competencias. En materia de evaluación por competencias se hace notoria la necesidad de incorporar la evaluación al proceso educativo y simultáneamente darle sentido a la valoración del proceso, la integralidad, las diferencias individuales, las dimensiones educativas y las sistematicidad como fuentes evaluativas de las competencias.
- Los procesos educativos por competencias deben estar sustentados en una teoría y en unas prácticas educativas que vayan más allá de la didáctica como la única fuente predictiva e instrumentadora del quehacer educativo docente. Las formas de enseñar deben estar vinculadas a las formas de aprender, debe primar la diversidad en los métodos y se debe privilegiar en el docente el desarrollo de la metódica. La metódica es la manera personal como el docente asume su manera de enseñar sin sacrificar las diferencias individuales de sus estudiantes.

I. APROXIMACIÓN A LAS COMPETENCIAS

La discusión que se ha venido presentando en el país y en el mundo sobre las competencias nos ha permitido significar y resignificar el concepto y la palabra. Esto se puede ver en las recientes publicaciones de los interesados en el asunto, tanto de los más fuertes defensores como de sus contradictores. En estas lógicas, no tan prolíficas se viene dando claridad de lo que entendemos por competencias. Se plantean diversas posturas que de manera coherente dejan como resultado propuestas de intervención en lo educativo al igual que en lo productivo. Otros se han ubicado en el punto medio, dando como perspectiva una salida que pone en juego la importancia que tienen los procesos educativos en el sistema productivo,

lectura que nos da cuenta de una gran debilidad en materia de aprendizaje con sentido, con utilidad, con relevancia y con aplicabilidad, ya sea en la productividad o para la vida cotidiana. Todavía se piensa que el tema del aprendizaje no compete al ser humano. Es claro que el acto de aprender permite desarrollar competencias.

Se puede notar que en toda perspectiva existe un concepto implícito de competencias, algunos pueden ser los siguientes: saber hacer en contexto, saber utilizar de manera efectiva lo aprendido, aprender para la vida, hacer uso óptimo de lo aprendido. Hay otras tantas definiciones que se refieren al capital humano y al capital productivo, que nos dan la idea de un tema, por lo demás importante, amplio y versátil.

El punto de partida, en el fenómeno de las competencias, tiene que ver con la perspectiva educativa en donde radica la relación entre procesos educativos y competencias. Es relevante el papel que ha representado el sistema educativo colombiano como referente de legislación y operativización que, en transformación, ha generado una política que se ha venido construyendo en el país. Hacemos referencia a un país matriculado en el Neoliberalismo como un Estado Social de Derecho (ver capítulo II). Esto pone al tema en unas condiciones específicas, no sólo en lo económico sino en lo educativo y productivo.

El caso que nos atañe tiene relación con la educación e igualmente con el desarrollo de competencias para la productividad y el desempeño laboral, dado el momento histórico actual que vivimos: La revolución en las fuerzas productivas. Compromete esta relación, el estrecho vínculo que debe existir entre la formación y la aplicación. Es de esperar que, en la medida que los procesos educativos tengan el resultado esperado, los desempeños profesionales y laborales sean óptimos. Se debe contar en este caso, con una variable importante y de gran peso, la cual no es considerada en materia educativa, hablamos en este caso de

la obsolescencia. Aquel estado en el cual el ser humano alcanza niveles importantes de incapacidad para responderle a las necesidades y exigencias del medio. Las competencias se vinculan estrechamente con la productividad pero también con la capacidad del ser humano de autodeterminarse y autoformarse. De igual manera compromete a un ser humano como sujeto y como persona que se transforma a lo largo de la vida, no sólo por experiencia cultural y social sino por su condición biológica.

Lo anterior nos lleva a pensar en que los procesos educativos no deben procurar sólo conocimiento y destrezas sino el desarrollo en el pensamiento, que permita la permanente intervención, renovación, innovación, profundización, actualización y el aprendizaje permanente. De esta manera, la formación será para la vida y para la competitividad, no tanto para la acumulación de información, sino para la transformación y la utilización del conocimiento y de las capacidades.

Una primera conclusión, nos permite entender que se debe conectar la formación, vía procesos educativos, con la vida y con el desempeño laboral. Como segunda medida, una competencia laboral no se construye en el centro del proceso educativo sino en los márgenes de configuración, a los que llamaremos Competencia Potencial. En este caso, la competencia no se alcanza a valorar como tal en la formación pero, de existir la capacidad, debe visualizarse en el mediano plazo, es decir, *La competencia se hará presente*. El Ministerio de Educación Nacional hace un gran despliegue al respecto de las Competencias Laborales. (Al tablero, Ministerio de Educación Nacional, 2003). “Esta perspectiva que parecía muy lejana en el país resulta ahora de inmediata solución, pues en la relación de lo educativo con lo productivo y lo productivo con lo educativo”, es donde resulta ser crucial en la presencia educativa de las competencias. Otra definición importante de competencias es:

“Capacidad de realizar actividades correspondientes a una profesión conforme a los niveles esperados en el empleo. El concepto incluye también la capacidad de transferir las destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro del área profesional y, más allá de éste, a profesiones afines. Esta flexibilidad suele implicar un nivel de destrezas y conocimientos mayor a lo habitual, incluso en trabajadores con experiencia”. (Mertens, 1994 citado por Maldonado 2003)

Si bien es cierto que la palabra competencia es de reconocimiento universal, esto no ocurre con su significado, el significado más difundido en nuestro medio nos dice que una competencia es *Saber hacer en contexto*, pero a medida que esta definición ganó su reconocido espacio académico, sólo se expresa con insistencia el papel del saber y del *Hacer*. *El saber hacer del mundo del trabajo*,¹ es el ofrecido en la conceptualización formulada por la Secretaría de Educación de Bogotá.

En la reflexión anterior, Margarita Peña prácticamente pone en evidencia la crisis de los sistemas productivos en los que se ven reflejados la crisis de los sistemas educativos y viceversa. Ésta no es otra que la problemática que ha desatado la crisis social frente a la crisis económica que exige nuevas competencias con nuevas formas de pensar, de aprender y de actuar.

El contexto en el cual las competencias se definen, delimitan y aplican, depende de las exigencias sociales, culturales, políticas y económicas en las cuales se ponga el punto de partida y de llegada. Si bien el tema tuvo cabida en el pensamiento de Wittgstein, Hymes y Chomsky con determinantes vinculados a la

¹ “El Saber Hacer del Mundo del Trabajo”. Al respecto plantea Margarita Peña: “La articulación entre educación y trabajo es quizá uno de los temas más críticos de la política educativa. A la dificultad que encuentran nuestros bachilleres para continuar estudios superiores y a los altos índices de desempleo entre los jóvenes, se suman las nuevas exigencias de una mayor competitividad del sector productivo, las demandas de la empresa que han introducido nuevas tecnologías y la crisis de los sistemas tradicionales de formación para el trabajo”. Al Tablero No. 23. Agosto de 2003.

lingüística, a los juegos del lenguaje y a las competencias comunicativas, el sentido del asunto en cuestión ha cobrado otras dimensiones sin precedentes en la actualidad. Estamos hablando de una gran red con múltiples retribuciones y múltiples conexiones que nos pueden ubicar en el plano de la diversidad disciplinar y la interdisciplinariedad. Con el tema de la competencia vamos de lo educativo a lo laboral, de lo laboral a lo productivo, de lo productivo a lo organizacional y así sucesivamente. Ya no existe vinculación específica a un campo disciplinar en especial, ya se ha traspasado las fronteras de lo particular.

En la perspectiva organizacional, no cabe duda estamos ante un nuevo paradigma que permitirá ordenar las maneras de administrar y gestionar el recurso humano empresarial, ya que habla de las competencias esenciales que la persona debe tener para desempeñarse adecuadamente en uno u otro campo, también para comportarse debidamente en la organización. Igualmente se define la competencia en la perspectiva de la gestión del recurso humano y el dominio en el desempeño específico en el cargo. En este caso, lo importante son las Competencias Específicas para desempeñar algo concreto, llámese oficio, tarea, conducta o quehacer. En este caso se ha venido haciendo referencia a las competencias específicas como clasificación de los desempeños concretos, a diferencia de las competencias genéricas que implican desempeños generales.

Spencer y Spencer (1993) definen las competencias como “Una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un nivel estándar de efectividad y/o con un desempeño sin pensar en un trabajo o situación”. Dicho en pocas palabras, es trabajar con efectividad. El desempeño será con capacidad, dominio y calidad.

En el campo de la Educación no encontraremos una gama amplia y diversa de definiciones que precisan lo que es una competencia. De igual forma, en el mundo laboral, existen definiciones y clasificaciones de competencias. El nexo entre acto

de aprender y el desempeño sin lugar a dudas es evidente, se requiere vincular y articular la conceptualización de lo laboral con lo educativo y viceversa.

El ser humano es competente con relación a algo o alguien. El punto de referencia es la calidad y el más alto nivel que se espera ocurra en el desempeño. Éste es tomado como la base para decir que alguien es competente. Aquí salta a la vista que el concepto de competencia debe tener determinantes de calidad en el desempeño. Esto no quiere decir, que una competencia tenga como condición el más alto desempeño, igualmente puede estar presente en un bajo nivel de demostración. Una teoría de las competencias debe obedecer precisamente a lo que son las evidencias. Esta teoría también es referencial, comparativa y transdisciplinar.

Saber hacer en contexto, hacer mejor uso del conocimiento, dar la máxima utilización al aprendizaje o tener capacidad en acción para demostrar lo que se aprende con suficiencia, son algunas de tantas definiciones que hay sobre las competencias y, como se mencionó, en todos los casos prima la alta calidad, la suficiencia y la excelencia en el desempeño. No olvidar que quién es el competente es el ser humano, esto se aplica a las personas y no a las cosas.

Con respecto a la noción de competencia y su aplicación vale la pena tener como referencia lo formulado en la reforma académica de la Universidad Nacional de Colombia:

“La competencia es una capacidad compleja que permite adquirir y transferir el conocimiento, aplicándolo a situaciones nuevas, con miras a resolver problemas o crear conocimiento nuevo, comprometiéndose las dimensiones ética, emocional, estética y técnica. Involucra la capacidad de construir modelos mentales de situaciones problema y de combinar en forma coherente conocimientos pertinentes. La competencia puede ser evaluada, pues se posee en diversos grados, de acuerdo con un proceso progresivo de acumulación y desarrollo. Con el énfasis en

competencias no es tan importante qué sabe el estudiante, sino qué sabe hacer con lo que sabe". (Universidad Nacional de Colombia – Rectoría. Bogotá, 2004)

Ya lo habíamos mencionado: *Las Competencias van desde lo personal hasta lo laboral u ocupacional*. Aquellas personas que por sus comportamientos se ubican en el plano de lo antisocial, desadaptación y fuera de control son consideradas incompetentes.² Ellas se encuentran fuera de los límites establecidos por la escuela, la empresa, la comunidad o por la sociedad. Podríamos decir que el tema tiene también visos de normalidad y, como se plantea en algunos sectores sociales y educativos, *de normalización*. En estos casos, se da una variante en la valoración de las competencias, estos tienen altos ingredientes de subjetividad. Aquí llegamos a lo sustancial del tema, no tiene que existir una definición conceptual contundente y universal, que satisfaga a unos y otros, se trata de una construcción y transformación que vamos realizando en la medida en que el fenómeno de las competencias va cobrando sentido y a su vez se va transformando.

La Normalidad es un asunto estrictamente cultural, también está vinculada al *espíritu de cada época* ante el cual cada generación tiene la última palabra. La normalidad cambia de tiempo en tiempo, de lugar en lugar, dependiendo de los protagonistas. Hablar de competencias, tomando como punto de referencia la normalidad, nos puede llevar por el despeñadero de los moralismos, de la perfección humana y del sello de la parametrización y del paradigma del control. No se puede utilizar el desarrollo, la gestión y evaluación de competencias buscando normalizar y unificar el comportamiento humano.

Existe vínculo directo del tema competencias con las políticas de gobierno, las políticas sociales y educativas, tanto en el contexto nacional como en el

² Por tal razón en la Taxonomía de las Competencias también se habla de Competencias Aplicadas como uno de los más altos niveles de estos desempeños. En este caso la referencia son las Competencias Reflexivas, Sociales e Instrumentales.

internacional. De todas formas la noción de competencias aparece recientemente en el discurso educativo. Su presencia obedece a exigencias producidas desde diferentes instancias en el contexto de los acuerdos internacionales.³ (Barrantes, 2000).

Un componente esencial de una competencia es la capacidad. Las capacidades están en el plano de la noción de potencia como potencial, el desarrollo de la potencia, la potencia como atributo individual, la potencia como atributo social y la potencia como concurso. Se puede notar que la potencia es clave. Las competencias son la expresión del potencial del ser humano en determinado campo de su integridad, la cual se ve afectada o correspondida en la medida que irrespetemos o correspondamos respectivamente a la esencia holística del ser humano.

Traigamos a colación a Davinci: “Más valioso que cualquiera de sus logros científicos, fue la perspectiva desde la cual Leonardo se acercó al conocimiento y que preparó la escena para el pensamiento científico moderno”, (Gelb, 1999) Su pensamiento a 40 años antes de Copérnico, 60 años antes de Galileo, 200 años antes de Newton y 400 años antes de Darwin, dejó huellas profundas para el futuro que hoy es el presente. Davinci fue una persona competente, vivió de una manera significativa. Las Competencias y una persona competente no sólo se determinan, en lo que ejecuta con suficiencia hoy, sino potencialmente y más categóricamente, en el futuro. Los desempeños deben mostrar, en lo posible, el efecto que tendrán. A esto se denomina significatividad y competencia potencial.

El ser humano alcanza sus desarrollos a partir de procesos de aprendizaje, tanto en los desarrollos naturales como artificiales. Es lógico esperar que el proceso de

³ Aquí hay una connotación novedosa y reciente del tema: Esto para aclarar que el tema en sí no es de carácter económico o empresarial sino de orden académico y muy especialmente lingüístico.

desarrollo sea natural.⁴ De igual manera hay claridad hoy en que el aprendizaje es el determinante para que se desarrolle cualquier tipo de competencia. Quien aprende nunca será el mismo. Ésto debe ser aprovechado para que el proceso de desarrollo de una y otra competencia se vea reflejado en el desarrollo humano. Todo desarrollo es para *toda la vida, así como la extinción es para siempre*.

El aprendizaje es el componente determinante del tema en cuestión. Los seres humanos aprendemos durante toda la vida, unos de manera veloz y otros lentamente, unos lo hacen de manera efectiva dentro de un campo y otros son menos afortunados en este mismo caso. Esto es lo que hace la diferencia entre unos y otros, razón por la cual se habla de diferencias individuales. Si el aprendizaje es un proceso diferencial, el desarrollo y el desempeño en las competencias también lo son.

El desempeño en cualquier campo, ya sea académico o personal, se presenta de manera diferencial y sería imposible predecir o controlar en el ser humano cualquier competencia, ya sea con pretensiones de manipulación o al menos de predicción; sólo se hace algo al respecto de manera tentativa o aproximada que nos dice, más o menos, en qué podría ser competente una persona. Lograríamos hablar de similitud o de acercamiento a desempeños y no a estándares exactos. De ahí que se proponga una valoración más del orden cualitativo que cuantitativo: Las personas somos todas diferentes.

El campo del aprendizaje es amplio, diverso y complejo. Si la materia prima de las competencias es el aprendizaje, debemos suponer y concluir que las competencias son diversas y complejas. Ya en el momento actual, hemos podido

⁴ El Desarrollo Humano es un proceso natural y de igual forma debería ser el aprendizaje. Ésta es la explicación que dan los estudiosos del asunto cuando hablan de Aprendizaje Natural. La fundamentación vincula al Desarrollo Humano como un Proceso de Aprendizajes Naturales donde el aprendizaje artificial, como aquel que viene impuesto o sugerido a la persona, no puede afectar sus procesos cognitivos imponiéndose o imponiéndolo.

conocer que existe una gama amplia, lo que nos ha llevado a reconocer varias taxonomías al respecto. También es claro que hay una fuerte tendencia a poner el tema de las competencias al amparo del campo del conocimiento. Razón por la cual, algunos autores han puesto como puntal de toda competencia, al conocimiento. De manera equivocada se asimila lo cognoscitivo a lo cognitivo y lo cognitivo a lo cognoscitivo. A este respecto Francisco Varela pone de manifiesto que lo que está claro es que cognición y cognoscitivo son dos asuntos diferentes (Varela, 1990).

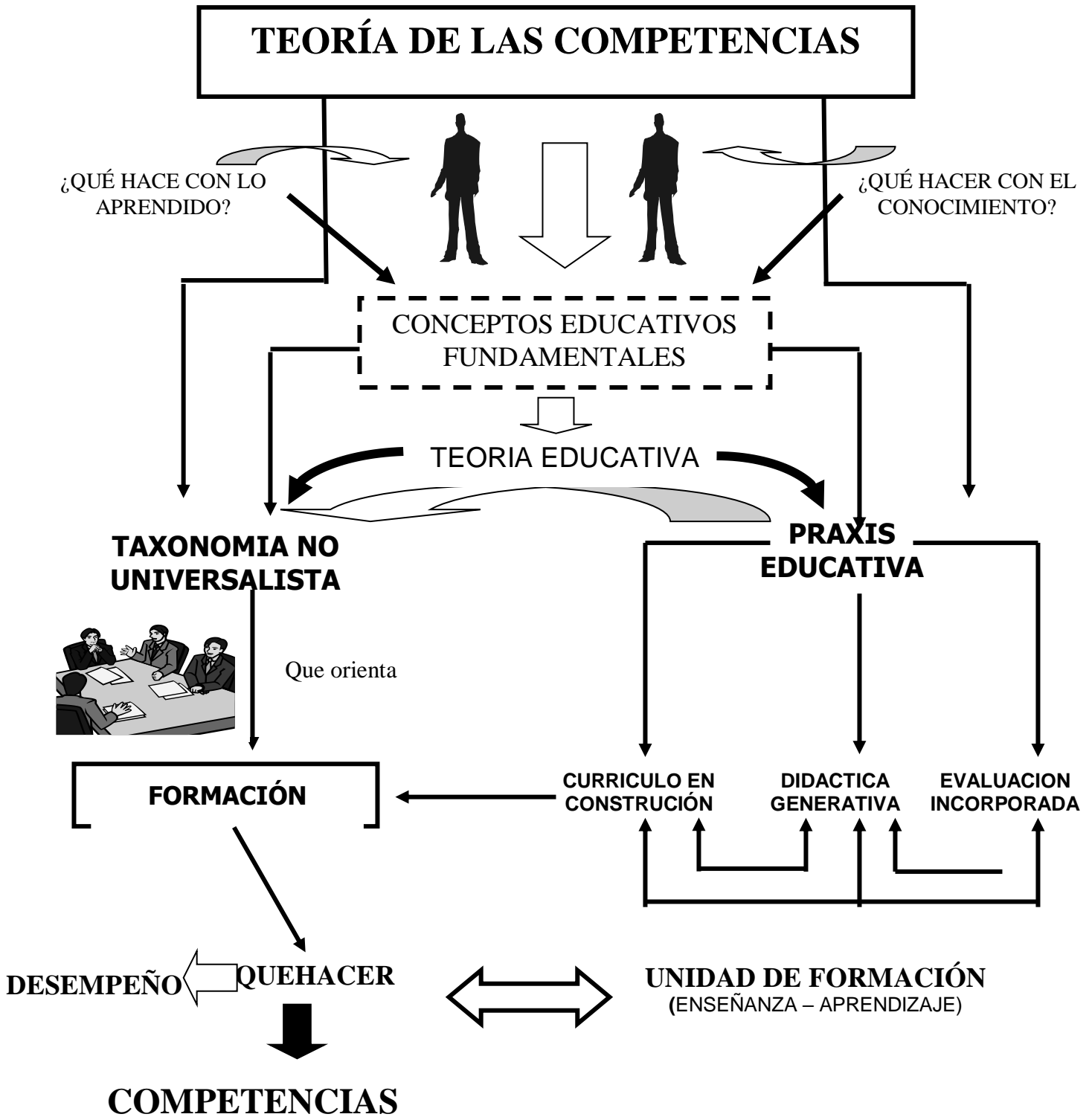
Las *competencias cognoscitivas* se presentan como información, conceptos, proposiciones, conocimientos y saberes en sus más diversas manifestaciones, en términos de ciencias, técnica y tecnología. Desde ciencia básica hasta ciencia aplicada, o desde tecnología blanda hasta tecnología de punta. De una u otra forma, está el reflejo de la manifestación de competencias cognoscitivas o del conocimiento, para lo cual existen unos parámetros establecidos por las comunidades académicas y científicas.

Para que el conocimiento exista como competencia, debe ser aprendido. Al ser aprendido debe haber ocurrido un “proceso cognitivo” que haya impactado a la persona en su dinámica del pensamiento, siempre y cuando se construya una comprensión de lo contrario el proceso será pasivo y repetitivo.

Lo dicho hasta el momento impacta sensiblemente la vida cotidiana del ser humano, ya que se nota que cada día se mueve la frontera del desempeño y los parámetros de calidad son más elevados. Esto ha generado una corriente fuerte de indicadores de calidad, tanto de orden cualitativo como cuantitativo que han llevado a que en el campo organizacional, educativo y social se tracen metas específicas para ser competentes.

Las competencias son por sí mismas un parámetro de calidad, ya que su presencia denota que algo importante o muy importante ha ocurrido en el sujeto, que lo llevó a cambiar, es decir, que el proceso de aprendizaje ocurrió y generó lo esperado. De ahí que deba existir la permanente relación entre la competencia y la significatividad del aprendizaje. Por consiguiente, quien aprendió en niveles superiores será competente, no transitoriamente, lo será para siempre, bajo la condición que los parámetros, la fronteras o los niveles de desempeño, no varíen. Las competencias establecidas perduran o se transformarán en provecho de nuevos desempeños. El aprendizaje en proceso representa competencias en proceso.

Una competencia no representa un estado del ser humano en unas condiciones temporo-espaciales únicas, una competencia siempre va en proceso de transformación. El proceso es mediado por niveles de alcance, desarrollo y desempeño, lo que quiere decir que antes debo saber en qué fase del proceso ha podido avanzar la competencia en la cual se encuentra el sujeto. Dicho de otra manera, cuál ha sido su alcance (logros). Existen por el momento planteados tres (3) niveles para cualquier competencia: Identificación, Interacción y Dominio; y tres (3) momentos que vinculan la competencia al proceso de aprendizaje: Momento Previo (en potencia), Momento Transitorio (en proceso) y Momento Posterior (competencia real). De allí que el proceso de aprendizaje se debe parecer al proceso educativo. No debe existir distancia o contradicción alguna entre el enseñar y el aprender, al igual que entre la concepción de competencia y de teoría educativa (Ver esquema conceptual No. 1.1)



Esquema conceptual No. 1.1: Teoría Educativa y Teoría de las Competencias

El aprendizaje es definitivo en el establecimiento de cualquier competencia. Es fundamental entender que el aprendizaje es un proceso con serias repercusiones en el establecimiento inicial, final, parcial o total de la competencia. En exclusividad o independencia de una competencia sobre las demás, unas son intervinientes o afectan las otras, de manera positiva o negativa. Lo que es importante aquí es la holística del ser humano. Si por algún motivo se estudia de manera aislada o se pretende hacer una taxonomía de las competencias, no quiere decir que estemos desconociendo el efecto provocador o inhibidor de unas sobre otras, debemos partir de un principio de desarrollo humano que dice: *Todo aquello que aprende el sujeto en provecho de calidad de vida propicia las condiciones para nuevos aprendizajes*. Todo aprendizaje potencia nuevas competencias.

A medida que el ser humano desarrolla sus capacidades, desarrolla su inteligencia y a su vez, la competencia potencia lo demás. “La inteligencia es una capacidad de que se valen los hombres para saber y conocer las cosas, lo cual no dejarán de lograr siempre que cuenten con ella, igual que quien tiene ojos tendrá la capacidad de ver con claridad” (Mozi, citado por Tianyo, 1986).

Los puntos de referencia que enmarcan la presencia, el desarrollo y la puesta en práctica de las competencias, están relacionados directamente con el sentido que el asunto tiene cuando se desea poner en práctica una competencia después de haber sido transformada, no sólo en el proceso educativo sino como transformación personal.

1. Una competencia se define por un sistema de significación en cualquier categoría, nivel y dimensión donde se ubique.
2. Todo sistema de significación está constituido por unidades de significación que lo estructuran y organizan en paquetes dinámicos.

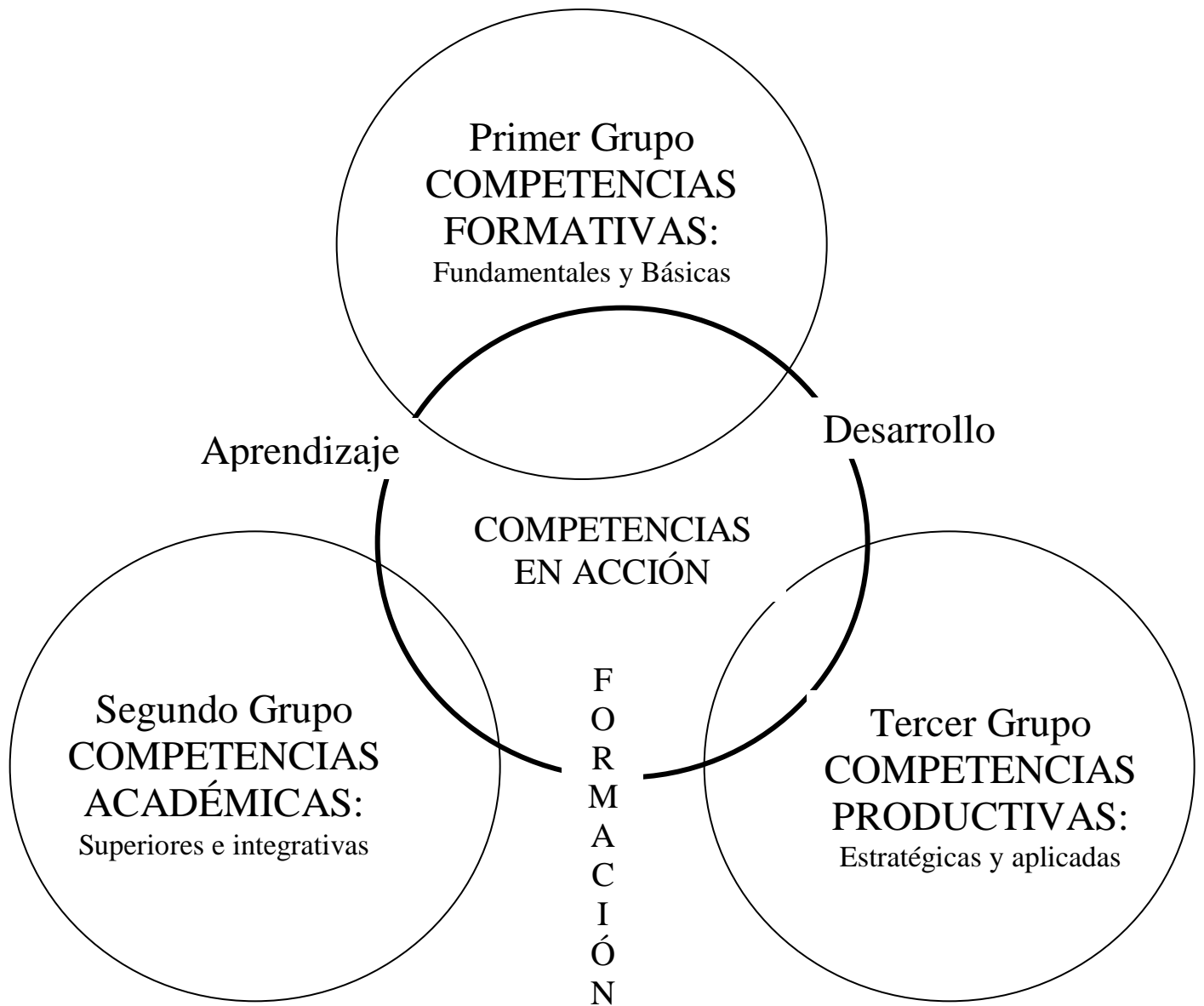
3. Para que la competencia funcione como sistema, debe actuar como una entidad cuya existencia y funciones se mantengan como un todo por la interacción de sus partes.
4. Para que la competencia tenga significación debe guardar estrecha relación con el sentido que representa para el desarrollo del ser humano.
5. La significación ocurre por la atribución de significado que las cosas y las acciones tienen: Dar sentido a los actos, cosas, hechos y realidades.
6. “La toma de conciencia” y “El darse cuenta” son aspectos que deben vincular la identificación en la presencia o en la existencia de la competencia. Saber qué competencias se tiene, es decir, de qué se es capaz.

El fenómeno de las competencias desde lo más simple hasta lo más complejo tendrá significado en el ser humano, siempre y cuando, cobre sentido y utilidad ya sea en lo psicomotriz, cognoscitivo, afectivo, mental y moral. Es necesario clarificar que el sentido no corresponde única y exclusivamente al campo de lo cognoscitivo, sino a lo cognitivo y a todo aquello que hace parte de la cotidianidad. Lo anterior quiere decir, que todo acto humano está mediado no sólo por la acción comportamental sino por la intencionalidad que ésta lleva implícita o explícita. Se trata de que la persona desvele estas situaciones y comprenda el sentido que tienen sus comportamientos, sólo así podrá entender por qué actúa de una u otra manera frente a los demás o frente a la vida. Esto lo hace competente, especialmente sobre si mismo.

En este caso no estamos buscando una concepción rígida sino, por el contrario, una postura dinámica, autosuficiente, transformadora y, por qué no, dialéctica, que le permita al tema de las competencias poderse modificar a sí misma sin que medien imposiciones que lleven a que las cosas se mantengan bajo lo establecido. Ésta es una postura amplia que muestra su sustento en 4 elementos a saber: El desarrollo humano, la organización vital, la productividad, y el

pensamiento latinoamericano. Los 4 elementos que nos sirven de punto de referencia son igualmente dialécticos y están soportados en las necesidades que tienen el ser humano, la sociedad, la productividad y el contexto en general, de ponerle una dinámica de transformación a todo lo que el ser humano hace bajo sus posibilidades culturales.

Desde la perspectiva del desarrollo humano, la productividad y el contexto socio-cultural se proponen tres (3) grandes grupos de competencias que serán explicadas a continuación y a manera de introducción: competencias formativas, competencias académicas y competencias productivas. Desde esta perspectiva, la formación y sus resultados aplicados, es decir, la configuración de competencias, van desde lo fundamental a lo productivo. Para mejor ilustración (Ver el esquema conceptual No. 1.2). Este ilustra la relación entre las tres (3) grandes categorías de competencias enunciadas con anterioridad.



Esquema conceptual No 1.2: Taxonomía de las Competencias

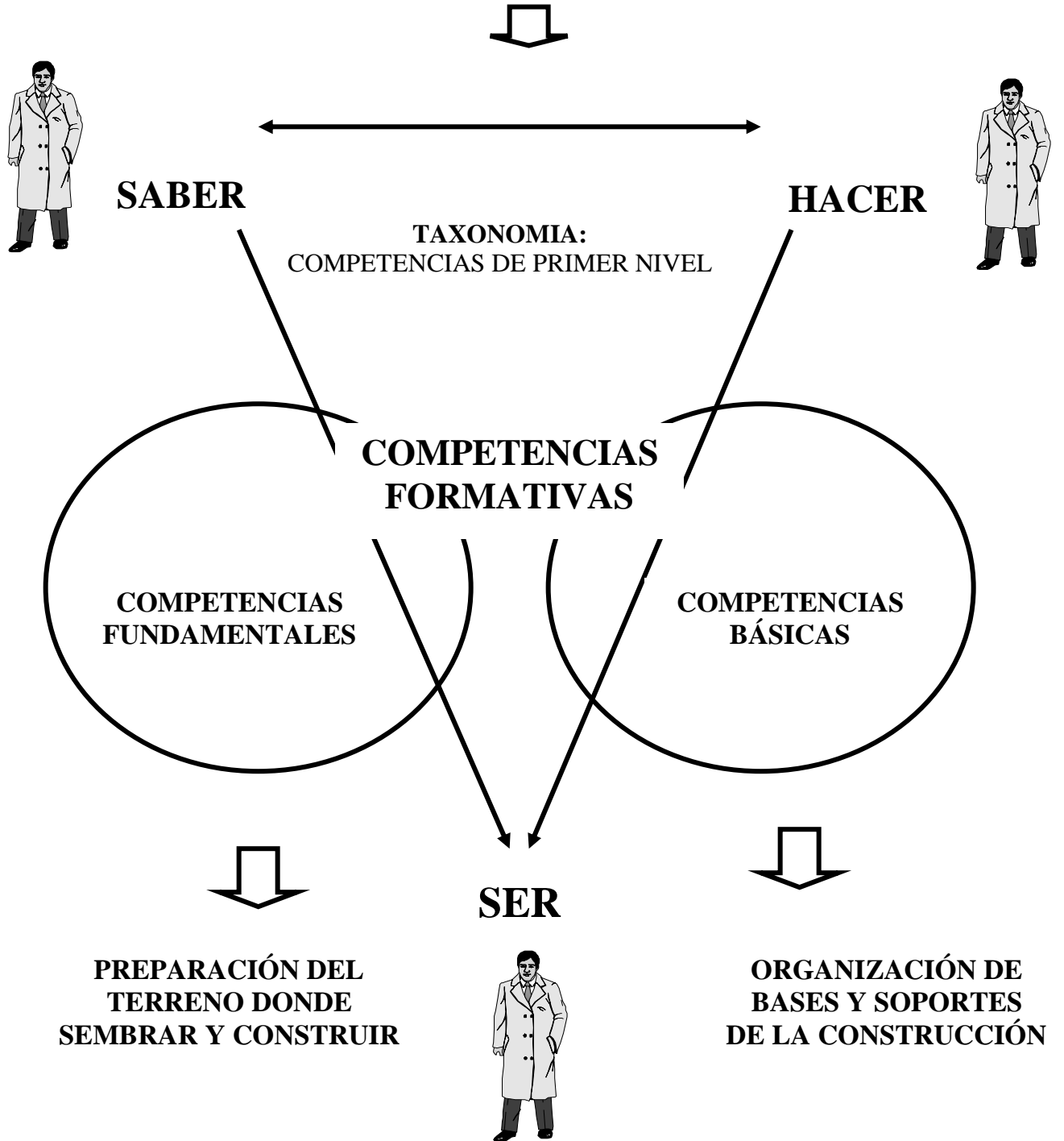
Primer grupo: competencias formativas. Están conformadas por Competencias fundamentales y básicas (Ver esquema conceptual No. 1.3).

¿Por qué *Formativo*? Precisamente ésta clasificación es traída de la formación *integral* del ser humano, como el eje que orienta todo proceso educativo y en general el desarrollo del ser humano. Es notable el papel que representan la socialización primaria y secundaria, la vida en familia, los procesos educativos básicos y el desarrollo psicoafectivo del ser humano en los primeros años de la vida. La formación adquiere un valor muy especial en la constitución de los fundamentos y en las bases de la existencia humana. Razón tenía Freud cuando le daba un valor supremamente importante a las experiencias tempranas de la vida. Igual sucedió con la importancia dada por Piaget en el desarrollo del pensamiento, donde se construyen las primeras estructuras que van a demarcar la presencia o ausencia de determinadas competencias para la vida.

Las competencias formativas se organizan en competencias básicas y fundamentales. Se denominan fundamentales porque constituyen la plataforma estructural como cimiento para la cotidianidad y la vida en general. En este sentido, serán el fundamento para la vida académica, social, productiva y personal. Este es el valor agregado que resulta de los procesos generadores que han tenido su organización en la plataforma estructural llamada *Desarrollo Humano Integral*, la cual es comandada por la expresión genética y por la cognición, a partir de las cuales, se construyen los procesos generadores de la corporeidad, corporalidad, socialización, escolaridad, expresión afectivo – emotiva, moralidad y pensamiento. Las competencias básicas se convierten en la plataforma funcional para el desarrollo del ser humano, las relaciones personales, el desarrollo social, la escolaridad y la intervención en el conocimiento. En éste último caso, podríamos decir que el niño estará listo para interactuar con el conocimiento científico, el conocimiento escolar y la vida social. También vale la pena decir que este grupo de competencias siguen su desarrollo a lo largo de la vida y no se reducen única y exclusivamente al desarrollo infantil. De allí que todo

aquello que se aprende y ante lo cual se es competente permite mejorar sustancialmente el fundamento sobre el cual lo anterior se ha podido construir. Esto quiere decir que cada vez que existen progresos en materia de competencias académicas y productivas se dan avances en competencias formativas.

COMPETENCIAS DE PRIMER NIVEL: FORMATIVAS



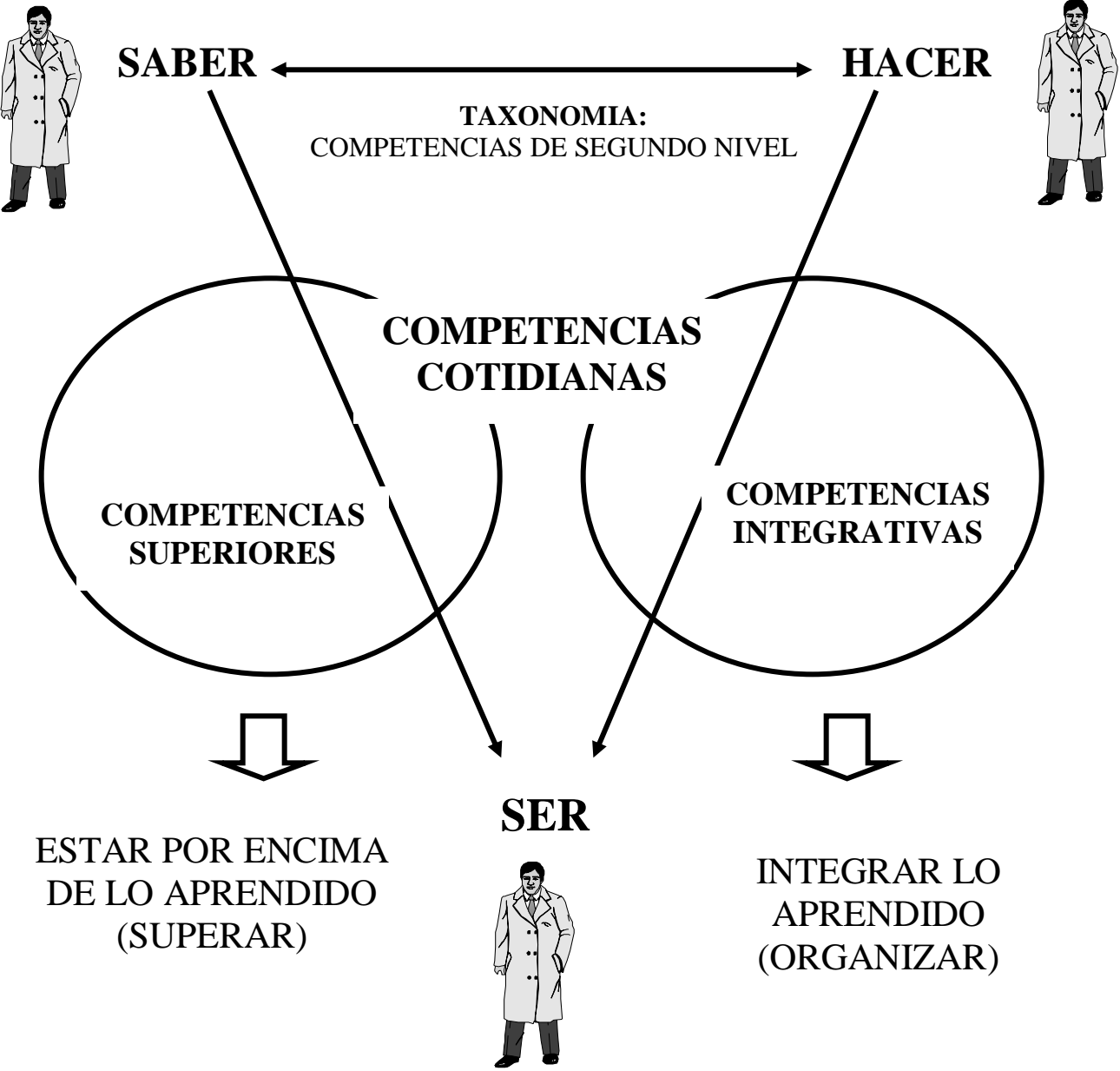
Esquema Conceptual No. 1.3: Competencias Formativas

En el subgrupo de las competencias básicas encontramos las siguientes: psicomotrices, mentales, valorativas, afectivas, comportamentales y volitivas. En este caso podríamos hacer referencia a competencias genéricas y no específicas, ya que el ser humano se ocupa de la base para la generalidad y no la especificidad. Las competencias básicas se caracterizan por ser cogniciones en acción, reflejo de la plataforma estructural fundamental.

Segundo grupo: competencias académicas. Están conformadas por Competencias Superiores e Integrativas (Ver esquema conceptual No. 1.4)

La segunda justificación para hablar de competencias se encuentra en la vida cotidiana y la vida académica. A esto lo hemos llamado Organización Vital, que en otras palabras nos dice que el ser humano organiza su vida conforme a sus necesidades, posibilidades y todo aquello que le exige la vida escolar, social y productiva. En la organización vital se construye la necesidad del ser humano para prepararse o habilitarse para desempeñarse en la vida en general. Un niño que vive en la calle es competente en la medida en que logra sobrevivir a las inclemencias propias de supervivencia, carencias, conflictos y demás problemas que a la postre no tienen nada de problemático cuando se hace competente para vivir allí. Diferente es el caso del niño escolar a quien su medio ambiente, su hábitat y su vida cotidiana no le demandan competencias para sobrevivir. La calle, la escuela o su familia no le exigen desarrollar competencias refinadas, complejas o por el contrario, le exige competencias elementales, en las cuales se muestra como un ser incompetente cuando le toca enfrentarse a la vida y a la supervivencia. *Un niño de la calle es un niño incompetente en la escuela y un niño de la escuela es un niño incompetente en la calle.* No olvidar que estamos hablando de nuestros niños que viven en un contexto determinado y que se educan en un sistema educativo con unas características como las nuestras.

COMPETENCIAS DE SEGUNDO NIVEL: COTIDIANAS



Esquema Conceptual No.1.4: Competencias Cotidianas

Como ya se mencionó, el punto de referencia en una taxonomía que hemos denominado competencias académicas, es la vida cotidiana, por tal razón este grupo podría ser denominado competencias cotidianas, pero es claro que la vida cotidiana de un niño escolar no es la calle. En este orden de ideas nos queda claro que en este segundo grupo de competencias todo gira alrededor de la cotidianidad y que ésta es una forma natural o artificial de vida donde la naturalidad debe ser el común denominador. La escuela en su calidad cotidiana, debe ser acompañada de procesos naturales de enseñanza y aprendizaje. Pero en el caso de la calle, convertida en cotidianidad, sabemos que es un laboratorio natural de aprendizaje en el cual el mejor maestro es la problematización a que está sometida la persona para poder sobrevivir.

En este grupo se exhiben las competencias superiores y las competencias integrativas. En el caso de las competencias superiores, la referencia es la transformación de la plataforma estructural y de la plataforma funcional, en correspondencia con el desarrollo del ser humano integral puesto al servicio de la cotidianidad. Se trata de cogniciones en potencia y cogniciones en acción al servicio del aprovechamiento y la superación de la cotidianidad, del mundo de la vida y del mundo de la academia. Esto se puede observar como competencias cuando los niños o los adolescentes han incorporado de manera natural la escolaridad, la familiaridad y la socialización. Como se puede notar estas competencias aparecen como el proceso natural del desarrollo de las competencias fundamentales y básicas y se potencian como competencias superiores e integrativas, siempre y cuando, representen o demuestren capacidades mayores o complejas puestas en escena.

Las competencias integrativas se construyen a partir de la plataforma estructural y funcional dándole sentido de manera relacional a todo aquello que demanda trascendencia, transformación y construcción integradora creativa. En este grupo,

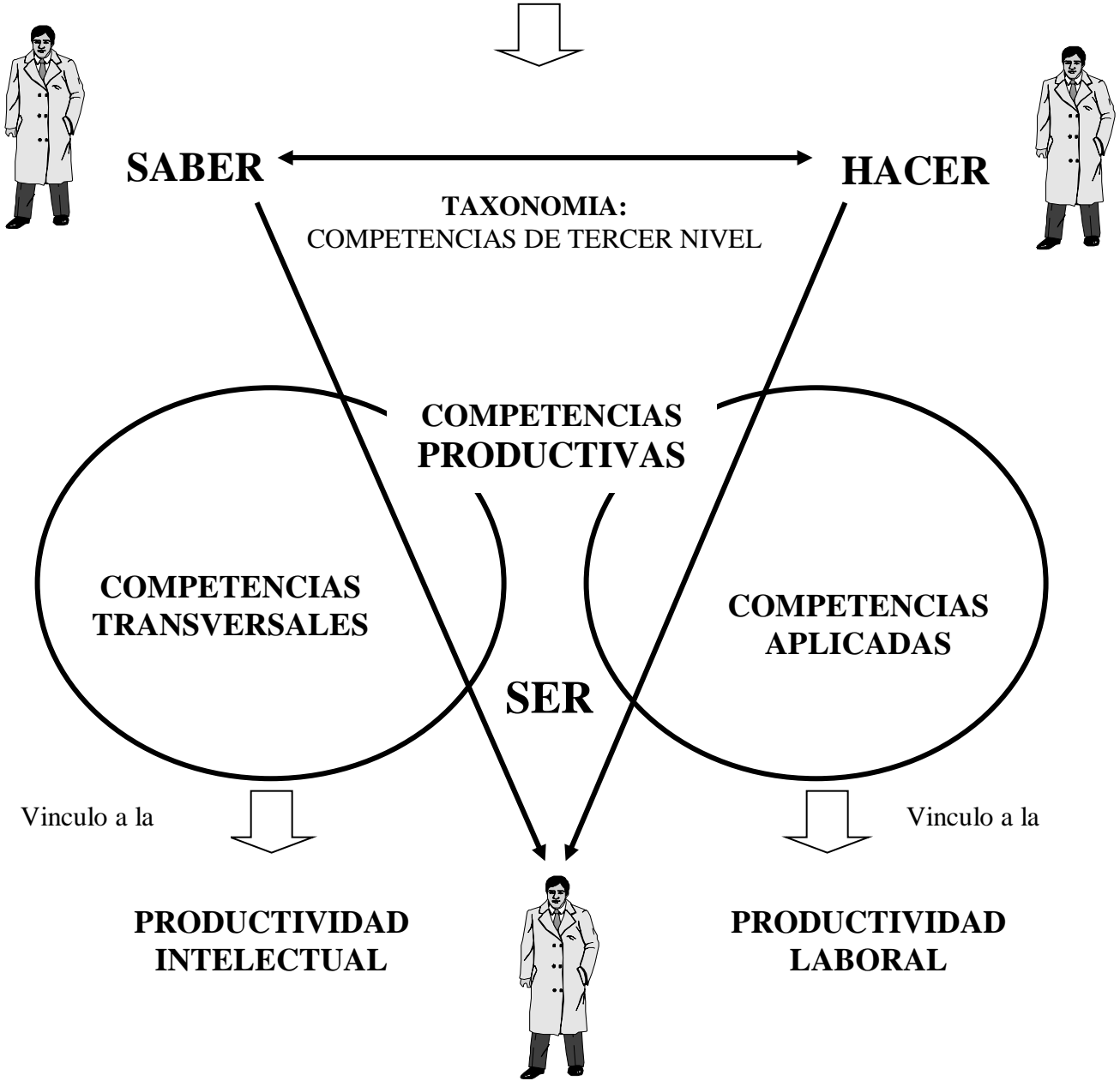
aparentemente no se encuentra una diferencia fundamental con las competencias superiores, basta con decir que la idea de lo superior es superar lo básico y lo fundamental y que lo integrativo es compactar lo básico y fundamental en cogniciones integradoras, producción intelectual y científica, intersubjetividad y en reflexión e indagación por la vida y por los problemas.

Desde este referente, la formación profesional demanda desempeños específicos que deben ser evidentes en la transformación de la vida académica en la aplicación y en la demostración del saber hacer. Lo que verdaderamente se aprende lo será siempre y cuando se aplique con suficiencia. La Educación Básica Primaria y Secundaria, al igual que la Educación Media, deben potenciar a los estudiantes para desempeños superiores e investigativos en otros niveles de la educación y en la cotidianidad para la productividad laboral e intelectual.

Tercer grupo: competencias productivas. Están conformadas por competencias aplicadas y transversales: (Ver esquema conceptual No. 1.5)

Existe una relación estrecha entre “Conocimiento escolar y conocimiento científico”. Desde la perspectiva científica convencional (positivista) el conocimiento común y el conocimiento popular no tienen cabida. En materia de competencias, la productividad no viene sólo de lo que se aprende desde la institución educativa y desde las comunidades científicas. Esto revalúa la concepción tradicional que pregona que el estudiante sólo aprende lo que se le enseña en el aula y lo que intencionalmente se le exige aprender. Tampoco es cierto que todo lo que él aprende en la educación se aplica a la vida. Podría pensarse que lo aprendido, aplicado o no, tiene valor agregado en la cognición siempre y cuando propicie condiciones, potencie y posibilite aprender nuevos desempeños.

COMPETENCIAS DE TERCER NIVEL: PRODUCTIVAS



Esquema Conceptual No. 1.5: Competencias Productivas

Las competencias transversales son del orden de lo interpretativo, argumentativo, propositivo, demostrativo y resolutivo. Éstas no sólo se aprenden y aplican al texto, a lo comunicativo, a lo académico y a lo científico, también hacen parte de la cotidianidad. Se denominan transversales debido a su carácter relacional aplicativo, secuenciador y organizador, no sólo de la acción mental sino de la utilización en la problematización y en la solución de problemas, en la transformación del mundo.

Las competencias aplicadas son instrumentales, reflexivas y sociales. Este grupo que hace parte de lo estrictamente productivo, representa un excelente campo de utilización a lo cotidiano pero también a todo tipo de productividad. En materia de competitividad, una persona competente debe tener la capacidad de desempeñarse simultáneamente en lo instrumental (manejo de tecnología), en lo reflexivo (pensamiento crítico) y en lo social (socialización, interacción, intersubjetividad y comunicación).

La formación de competencias debe conducir precisamente por un trayecto que lleve los procesos educativos por caminos de permanente instrumentación, reflexión crítica y socialización. De poco sirve enseñar y aprender tantos conocimientos que no surtan efecto importante para la aplicación profesional y contribuyan a conducir el desempeño con calidad y a que la persona sea mejor ser humano.

No se trata de competir bajo la premisa de eliminar al más débil, se trata de potenciar las capacidades bajo las condiciones culturales y bajo nuestra propia identidad. El mundo hoy es complejo y amenazante, requiere estar preparado para el cambio de paradigmas, participar, trabajar en equipo, responder, generar nuestras propias alternativas de desarrollo y generar nuestras propias redes de aprendizaje. Es claro que los procesos educativos deben marcar la pauta abandonando el marcado sesgo repetitivo e incrementando la problematización

dentro y fuera del aula. El mundo está cargado de problemas y precisamente en ellos radica la posibilidad de desempeño y demostrar qué competencias se poseen para su intervención y solución.

Tanto en materia de definiciones como de clasificación de competencias, aún falta camino por ser recorrido. Dicho de otra manera, el proceso de construcción y transformación conceptual apenas empieza y no se ha dicho la última palabra. De allí que vale la pena aportar a la solidez de una teoría que permita iluminar la praxis y construir tradición frente a procesos investigativos en este campo. Es tarea prioritaria poseer un lenguaje y organización común, más no idéntico, que permita dentro de una polifonía tener acuerdos mínimos para la utilización y la aplicación del tema en cuestión.

En Colombia, en la actualidad, se reconocen varios caminos en materia de competencias. Estos dan una visión amplia y diversa del asunto, lo que genera comprensiones que nos muestran que el tema va en construcción. Lo mismo podríamos decir de las posturas, las cuales a partir del año 1991 fueron de confrontación y rechazo ahora la perspectiva varía y sin tener consensos se nota apertura crítica pero propositiva. El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y ahora la Asociación Nacional de Universidades (ASCUN) con el proyecto TUNING, trabajan de manera decidida en poner en la visibilidad estrategias educativas y productivas que permitan la comprensión y aplicación del asunto. Esto nos permite decir que en la medida que vamos teniendo claridades también tendremos aplicativos y nuevas conceptualizaciones. El tema de las competencias va en perspectiva de construcción y transformación.

II. EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO FRENTE AL FENÓMENO DE LAS COMPETENCIAS

¿Cuáles son los ejes fundamentales de las reformas educativas en el modelo neoliberal, actualmente en pleno desarrollo en Colombia, en el marco de un Estado Social de Derecho?

Antes de resolver la pregunta, vale la pena clarificar sus aspectos centrales, tales como: ¿Qué es reforma educativa? ¿Qué es modelo neoliberal? ¿Qué es Estado Social de Derecho? Los tres interrogantes tienen sentido en la medida en que tienen relación e importancia, dadas las circunstancias sociopolíticas que vivimos en la actualidad, no sólo en Colombia sino en Latinoamérica, dentro del fenómeno de la globalización y bajo la perspectiva del modelo económico neoliberal.

“En América Latina, tras una breve etapa de crecimiento a comienzos de los años noventa, llegaron el estancamiento y la recesión. El crecimiento no fue sostenido – algunos dirán que no era sostenible – y en la actualidad, los registros de crecimiento de la llamada era posreformas no son mejores, y en algunos países son mucho peores que el periodo anterior de la sustitución de importaciones de la años cincuenta y setenta (cuando los países recurrieron a políticas proteccionistas para ayudar a que las industrias nacionales compitieran con las importaciones). El crecimiento de la región en los noventa, el 2.9% como media anual después de la reformas, apenas superó la mitad de lo experimentado en los años sesenta: El 5.4%”. (Stiglitz, 2002).

Como primera medida, es importante decir, que dadas las condiciones que demanda una verdadera reforma educativa, los cambios y correcciones, que implican modificación con el fin de mejorar y dar un nuevo aspecto al sistema educativo en el actual estado social de derecho y bajo la perspectiva neoliberal, aún no han ocurrido o, simplemente, lo acontecido es el reflejo de lo ya existente. Esto es lo que ratifica el autor en sus anteriores planteamientos. De las prácticas educativas tampoco podemos decir que se han dado cambios significativos pues siguen siendo las mismas en términos generales, éstas se presentan más o menos de la misma manera desde hace cuarenta años.

Si ahondamos un poco más en el papel que representa el sistema educativo en la transformación de nuestro país, no cabe duda que los desarrollos de uno van de la mano de los avances del otro. “En la actualidad, no hay un elemento que sintetice mejor las grandes diferencias sociales y económicas de Colombia que la calidad de la educación” (Montenegro y Rivas, 2005.) Una reforma educativa es la acción de reformar el sistema para cambiar y corregir aquellas situaciones que, previamente evaluadas, son necesarias de modificar. De hecho, existen pretensiones de mejoría en todo aquello que implica educar: las prácticas educativas y la educación en general. El conjunto de medios, procedimientos y estrategias que se desarrollan en los grupos o en los individuos, la enseñanza formal, informal y no formal, sobre la formación esperada o inesperada, deben ser transformadas cuando se trate de reforma educativa, dicho de otra manera, el

sistema educativo deberá cambiar y por ende las prácticas educativas. Ésto sólo ha cambiado parcialmente y, siendo optimistas, va en camino de transformación. Vale la pena cerrar esta reflexión con un planteamiento de (Martínez Boom, 2004) quien nos dice:

“La escuela ha sido profundamente cuestionada, primero desde las demandas de la sociedad y luego desde los retos y los desafíos. Desde allí se le ha declarado en crisis por su supuesta capacidad para competir con eficacia frente a los nuevos y múltiples escenarios educativos, de tal manera que ahora deambulan por la historia reciente de reforma en reforma, tratando de ponerse al día con los cada vez más veloces y sorprendentes cambios tecnológicos”.

Ahora veamos la segunda pregunta: ¿Qué es un modelo Neoliberal? Como primera medida, un modelo es aquello que es necesario o que vale la pena imitar o seguir. Éste tendrá estructura y dinámica propia para que pueda ser llamado modelo, es decir, debe tener autosuficiencia. Con respecto al asunto en cuestión, el neoliberalismo es una doctrina política y económica, fundamentada en el liberalismo moderno que procura la intervención limitada del Estado. El neoliberalismo político se caracteriza por la presencia de la autoridad no absoluta o por la poca autoridad del Estado, lo que implica autonomía de los ciudadanos y por ende, el respeto del Estado a sus decisiones (responsables). El neoliberalismo económico se caracteriza por favorecer la libre empresa, por políticas de no subsidios y no paternalismo, por el fortalecimiento de las libres relaciones económicas de los individuos, clases o naciones. Esto tiene consecuencias en la dinámica del Estado, tales como: privatización, descentralización, participación ciudadana y libre empresa; dicho de otra manera, a partir del neoliberalismo el Estado libera sus responsabilidades y las entrega a los ciudadanos; esto implica, como se podrá notar, formas diferentes de ver el mundo y de actuar en él.

El modelo neoliberal ha tenido efecto importante en la dinámica social, económica y política del país. Se ha convertido en la doctrina a seguir en materia social y

económica, por decisión política del Estado en cabeza de los últimos gobiernos. No cabe duda entonces que las reformas planteadas en materia de doctrina neoliberal también lo serán de carácter educativo. De estos aspectos me ocuparé más adelante.

De otro lado, es importante decir que el modelo Neoliberal existe hoy dentro de un contexto internacional denominado Globalización. Este contexto le da igualmente, características comunes para un gran número de naciones que, por relación o por extensión del fenómeno económico y del fenómeno cultural, deben ir juntas.

“La Globalización de la economía se remonta al siglo XVI, tal como lo atestiguan algunas economías históricas de alcance mundial como las de China, Occidente o el Mundo Turco Islámico. Pero hasta el siglo XIX el fenómeno de la unificación no comenzó a perfilar un movimiento irreversible que sirvió a la revolución industrial que estaba viviendo Gran Bretaña. Sin embargo, la apertura de los mercados suscitó resistencia que se pueden ver ilustradas en las barreras arancelarias impuestas por británicos, franceses, alemanes y norteamericanos. Pese a las contrariedades por las que pasó durante el periodo de entre guerras y a raíz del crac de 1929, la globalización parece ir asentándose de manera definitiva, pese a las sucesivas crisis de la década de 1990” (Larousse, 2003)

La globalización y la economía neoliberal rápidamente se unificaron para conformar la economía global, que se ha caracterizado por hacerse notar en cuatro grandes frentes a saber: Ausencia de fronteras, invisibilidad, conexión cibernética y medidas en múltiplos. Aunque los fenómenos de la globalización y de la economía neoliberal han avanzado vertiginosamente, a partir de los años 90, la economía neoliberal no ha tenido los efectos esperados en las naciones y con mayor razón en los sistemas educativos.

“Esta economía global se encuentra todavía en ciernes. Lamentablemente, esta descripción encierra una analogía con el desarrollo humano, aludiendo al estado del infante, del niño y del que no tiene conocimientos. Sería mejor decir que la economía global se encuentra en sus primeras etapas de desarrollo, pero no tiene nada de infantil o de falta de conocimientos. No ha surgido como un extraterrestre que viniera a bordo de un meteorito. Ha llegado al mundo a través de las acciones y el intelecto de seres humanos” (Ohmae, 2005).

Por último ¿Qué es un Estado Social de Derecho? Podríamos responder, ampliando la perspectiva de la pregunta por un Estado social y democrático de derecho, que es lo que nos dice la Constitución Política de Colombia de 1991. En este orden de ideas un Estado social y democrático de derecho es aquel que se caracteriza por la intervención de las ramas del poder público en las esferas de lo colectivo y social, por ampliación de los derechos políticos individuales. Esto se logra plenamente a través de la participación ciudadana en las decisiones que afectan o podrían afectar sus derechos.

De igual manera, un Estado social y democrático de derecho debe tener sus propios organismos de control encargados de vigilar o fiscalizar las funciones que desempeñan las autoridades, el gobierno y todas aquellas personas que han sido elegidas por voto popular o que desempeñan cargos públicos. (En Colombia los organismos de control son: la Contraloría General de la República y el Ministerio Público o Procuraduría General de la República). Esta manera de control no da cuenta de un Estado liberal sino de un Estado vigilante que no cree en la autonomía de sus ciudadanos y que, por la tradición corrupta de algunos políticos, se ha tenido que fortalecer la fiscalización no sólo de la economía sino de las acciones humanas. Lo anterior determina un enfoque diferente del Estado, como el cuerpo político de una nación, del país, de la región, la comarca y el territorio en el cual vivimos. En conclusión, a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991 el estado social y democrático de derecho es el paradigma en el cual vivimos.

Ahora vemos la propuesta establecida en el país, en concordancia con la pregunta que orienta estas reflexiones: ¿Cuáles son los ejes fundamentales de las reformas educativas, en el modelo Neoliberal actualmente en pleno desarrollo en Colombia, en el marco de un Estado Social de Derecho? Digamos que:

“Colombia es un Estado Social de Derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrático, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general” (Artículo 1: Título I. Constitución Política de Colombia, Santafé de Bogotá D. C. 1991).

Colombia es un Estado Social de Derecho que está articulado a las políticas económicas internacionales trazadas y regidas por organismos de control y crédito: El Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial. Las políticas económicas, que son de carácter Neoliberal, han impactado la dinámica del Estado, la Sociedad y la educación. Esta es la razón por la cual hago referencia a las reformas educativas que tuvieron su origen en la Constitución Política de 1991 y que fueron expresadas en la Ley General de Educación No. 115 del 8 de febrero de 1994. Con ellas empezó “la transformación del sistema educativo” que contempló como uno de sus aspectos centrales a la competitividad de los procesos educativos.

En editorial de la Revista Educación y Cultura se muestra lo que ha representado la Ley 115 para el Sistema Educativo Colombiano: “sin lugar a dudas una de las mayores riquezas contenidas en la Ley General de Educación de 1994 ha sido el reconocimiento de la autonomía escolar, los proyectos educativos institucionales y la dirección colegiada de las instituciones escolares. Estas conquistas marcan un “hito” en la historia de la educación colombiana” (Revista Educación y Cultura No. 63, junio de 2003, FECODE). No cabe duda que esto es reflejo de lo que debe ser un estado social y democrático de derecho, pero también es una expresión clara

del modelo neoliberal, en el cual se privilegió la autonomía moderada o la intervención limitada del Estado en materia de sus funciones. Continúa el editor expresando su punto de vista al respecto:

“El hecho del haber abierto el proceso de control de los contenidos educativos por parte de los educadores y de las instituciones educativas frente al Estado, constituía en sí un giro radical, sin precedentes en Colombia. La escuela lograba de este modo un horizonte de posibilidades y de realizaciones para el desarrollo de la democracia escolar, el mejoramiento creador de la calidad de la educación y la formación integral de las nuevas generaciones”. (IBID, 2003)

Es cierto que hay una apertura escolar de dimensiones importantes, pero esto requiere la construcción de una cultura educativa acorde con las posibilidades que se abran. El sistema educativo tanto como el sistema productivo se materializan en las necesidades, pero también en las potencialidades, es por esta vía que toma especial importancia el tema de las competencias, no tanto de las políticas neoliberales en los Estados Sociales de Derecho, pero si en las Reformas Educativas que apuntan precisamente a que las Prácticas Educativas y los procesos de aprendizaje representen utilidad en los estudiantes y en sus formas de vida. Por eso comparto con Gardner que:

“Reconocemos la importancia de la ciencia y la tecnología, pero no enseñamos maneras científicas de pensar ni formamos a personas capaces de sintetizar y de crear, unas cualidades esenciales para el progreso científico y tecnológico. Reconocemos los factores de la globalización por lo menos cuando se nos informa acerca de ellos, pero todavía no hemos decidido cómo prepararemos a los jóvenes para que sean capaces de sobrevivir y prosperar en un mundo totalmente nuevo” (Gardner, 2005)

Hasta aquí el asunto se mostraba de una manera transparente tanto en doctrina económica como de la organización política del Estado. Pero a medida que el Neoliberalismo se fue propagando y perfeccionando como expresión del capitalismo o como algunos lo han denominado *Capitalismo salvaje* y con el

cumplimiento de sus tareas de mundialización y globalización, las cosas cambiaron radicalmente en materia de las políticas y la dinámica educativa del país. Expresa el editor de la Revista Educación y Cultura:

“Sin embargo, este proceso se fue entabando sistemáticamente desde distintas agencias internacionales y posturas neoliberales que promovieran una contrarreforma educativa, soterrada al comienzo y abierta en los últimos años, consistente en el desprecio de la autonomía escolar y la adopción de criterios y de metas de calidad de educación, según parámetros establecidos en los estándares internacionales” (MEN, 2003)

No sería otra cosa distinta lo que ocurriría dado el ímpetu de la Globalización y especialmente de la presión ejercida por los países desarrollados sobre aquellos del tercer mundo.

“La característica más destacada de la globalización es que permite que los capitales financieros se muevan libremente; en contraste, al movimiento de las personas que es fuertemente regulado... la capacidad de movimiento del capital debilita la capacidad del Estado para ejercer control sobre la economía”. (Soros, Bogotá, 2002).

Esto se hace extensivo del capital financiero a la dinámica social y educativa. Es más fuerte la presión multilateral y multinacional que el poder que tiene el Estado sobre el sistema educativo.

“Hoy el reto consiste en lograr un equilibrio correcto: Entre Estado y mercado, entre la acción colectiva a escala local, nacional y global, y entre la acción gubernamental y no gubernamental. A medida que van cambiando las circunstancias económicas, es preciso rediseñar este equilibrio. El gobierno está obligado a emprender nuevas actividades, archivando las obsoletas. Hemos entrado en una era caracterizada por la globalización, en la que los países y pueblos del mundo están más integrados entre sí que nunca. Pero la propia globalización nos impele a alterar el equilibrio: Necesitamos más acción colectiva a nivel internacional y resulta ineludible abordar cuestiones de democracia y justicia social en esta misma escena” (Stiglitz, 2003)

La serie de medidas que han afectado positiva y negativamente la estructura dinámica del sistema educativo del país se muestran en la visibilidad como los ejes fundamentales de la reforma educativa de hoy, éstos son los siguientes:

1. Gobierno escolar democrático y participativo: Consejo Directivo, Consejo Académico, Comité de Evaluación y de Promoción.
2. Autonomía escolar: Toma de las decisiones con la participación activa de la comunidad educativa.
3. Proyectos educativos institucionales (PEI): Carta de navegación institucional con identidad y pertenencia.
4. Mejoramiento continuo de la calidad: Planes de Mejoramiento Institucional y Plan Operativo Institucional.
5. Lineamientos curriculares: Fundamento del quehacer educativo cotidiano mediante referente epistemológico de cada disciplina.

Los años noventa fueron prolijos en transformaciones de la escuela en su dinámica micro como jugándole al cambio institucional, pero con la resistencia propia de un sistema que desea los cambios pero que no los acepta. Se nota como los educadores, en su mayoría, se fastidiaron ante lo propuesto y lograron convencer a sus estudiantes y en general a la comunidad educativa que “Todo tiempo pasado fue mejor”. Vale la pena preguntarnos por cuál tiempo pasado? ¿El de la letra con sangre entra? o ¿Por el tiempo que fue comandado por el Diseño Institucional? Pero no terminaba el sistema educativo de digerir la reforma educativa cuando el fantasma del Neoliberalismo hizo presencia con características refinadas y mucho más concretas, operativas y especialmente directas, estamos hablando de la globalización y la economía global.

Pronto veríamos las transformaciones o, por lo menos, los efectos, no de la reforma sino de la contrarreforma educativa. En términos concretos, como lo demuestran Michael Herat y Antonio Negri, (2002) se trata del nuevo orden político

de la globalización. Los autores mencionados sostienen que deberíamos situarlos en el contexto de nuestra comprensión histórica del imperio (imperialismo de otro momento), como un nuevo orden mundial que no acepta fronteras ni límites. ¿No será que los autores en su pregunta también involucran la escuela? ¿Una escuela sin fronteras y sin límites? ¿Un sistema educativo en igualdad de condiciones?

Un nuevo orden mundial al que, ya en el año 1991, hacía referencia Jacques Attali (1991) en su obra “Milenio” y que en años anteriores lo avizoraba como el orden caníbal, o que se veía venir, llegó. El imperio que está surgiendo ya se encuentra entre nosotros, no es fundamentalmente diferente del imperialismo propio de la dominación europea y de la expansión capitalista, característico de otras épocas. El imperio actual se basa en elementos del constitucionalismo estadounidense con su tradición de identidades híbridas y fronteras en expansión, también en el poder de las empresas transnacionales y en el creciente predominio de las formas postindustriales de trabajo y la producción.

Lo anterior contribuye a definir el nuevo orden global imperial, hasta pensar en una sociedad global auténticamente democrática; es decir, un gobierno mundial como organización de la dinámica de la globalización y que refleja el Imperio. Pero en corto tiempo el Imperio se sintió débil y la amenaza amarilla se erigió como una alternativa importante y sin precedentes. Así Oppenheimer considera que:

“Lo cierto es que hay un enorme contraste entre el discurso político de los comunistas chinos y el de sus primos lejanos más retrógrados en el escenario político Latinoamericano. Mientras los primeros se desvelan por captar inversiones, una buena parte de los políticos, académicos y empresarios proteccionistas Latinoamericanos se regodean en ahuyentarlas. En China, me encontré con un pragmatismo a ultranza y una determinación de captar inversiones para asegurar el crecimiento a largo plazo. Mientras Chávez, recorría el mundo denunciando el *Capitalismo salvaje* y el *Imperialismo Norteamericano*, y recibiendo ovaciones en los congresos latinoamericanos, los chinos les estaban dando la bienvenida a los inversionistas Norteamericanos, ofreciendo todo tipo de facilidades económicas y promesas de seguridad

jurídica, aumentando el empleo y creciendo sostenidamente a tasas de casi el 10% anual. Los jerarcas chinos mantienen un discurso político Marxista – Leninista para justificar su dictadura de partido único, pero en la práctica están llevando a cabo la mayor revolución capitalista de la historia universal” (Openheimer, 2005)

Aquí está la presencia del efecto de la globalización que, no es otra cosa que la contrarreforma educativa que plantea unos ejes claramente establecidos que no se han dejado esperar. Veamos de qué se trata:

1. Aumento de las demandas de la globalización.
2. Homogenización en los resultados educativos: Pruebas Saber, pruebas ECAES y exámenes de Estado.
3. Control y vigilancia del ejercicio de la enseñanza a través de poderes tecnocráticos acordes con la lógica del mercado: Acreditación.
4. Sistema de pensamiento único: Currículo uniforme y obligatorio, indicadores de logro, pedagogía de las competencias y estándares para las áreas básicas.
5. Racionalización en el gasto y en el recurso humano docente.
6. Autonomía financiera de la escuela como empresa de producción y planes de mejoramiento institucional.
7. Tutelaje de expertos y tecnócratas.
8. Evaluación de los educadores para ingreso y permanencia en el sistema.

Estos ejes, como lo plantea la contrarreforma, deben ser capitalizados por la institución educativa y por el educador creando su propia teoría. Teoría que es fundamentada dada su propia experiencia vivida y sistematizada por muchos de ellos. En el modelo neoliberal globalizador también debe existir la posibilidad para la construcción de identidad regional y nacional, para afianzar valores y capacidades auténticas, bajo la premisa de construcción de un pensamiento auténticamente Latinoamericano que de cuenta de nuestras posibilidades y capacidades de desarrollo y transformación; dicho de otra manera, es aprovechar

las oportunidades y no tanto a las imposiciones de la economía de mercado, lo que también representa posibilidades pese a las desventajas generadas por la competitividad transnacional. Ésto lo vivimos hoy, no sólo en el efecto globalizador transcontinental sino, en el reciente tratado de libre comercio (TLC) firmado con Estados Unidos. Que no nos suceda lo escrito por Anatole France, “creíamos que estábamos muriendo por la patria. Pronto nos dimos cuenta de que lo hacíamos por las bóvedas de los bancos”, es decir, “No nos falta comunicación, al contrario, tenemos demasiada. Lo que nos falta es creación. Nos falta resistencia al presente” (Deleuze y Gwattari)

Una comparación entre la reforma educativa y la contrarreforma sería útil a la comprensión y explicación. Esto es lo que hemos venido intentando discutir, a partir del proceso generado por la economía neoliberal y la globalización, pero que dada la resistencia ante las reformas e igualmente por lo amenazante de las circunstancias, se han presentado otras nuevas transformaciones “La necesidad de resignificar surge precisamente por el desajuste entre teoría y realidad” (Zemelman, 2005)

Es claro que el fenómeno de las competencias no corresponde a la globalización y menos a su modelo económico neoliberal y que se ha demandado de la sociedad, los medios de producción, y del ser humano mayor competitividad. En este sentido, se equiparó el término competencia con el de competitividad. El sentido de ambos términos es diferente, no corresponden a fundamentos teóricos iguales, la palabra competencia es del resorte académico, reportada en la literatura desde Wittgstein, Hymes, Vigosky, hasta la actualidad por Brunner y Chomsky. En tanto la palabra competitividad es un condicionante exclusivo de un momento histórico que demanda estar a la altura de las circunstancias, es el caso de la globalización.

Por lo tanto, el fenómeno de las competencias se encuentra hoy en el ojo del huracán, voces a favor y en contra se dejan escuchar en el país. De esto tratan

“Las Competencias en el Sistema Educativo Colombiano”, de desvelar el proceso vivido, significado y resignificado desde que el modelo neoliberal se instaló entre nosotros, que coincidió con la nueva Constitución Política del país, la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994), con la Reforma Educativa y con la instauración de la Globalización.

Todo coincidió seguramente, todo se confabuló o una cosa llevó a la otra. El sistema Educativo quedó en evidencia a partir de la Globalización y a su estrategia Neoliberal, ambos fenómenos, tanto la Globalización como el Modelo Neoliberal, exigen competitividad. En materia de formación para la competitividad los procesos educativos tienen la última palabra, de allí que se plantean reformas curriculares que busquen ajustar la brecha que existe entre lo que se enseña y lo que se aprende; de igual forma, disminuir la distancia entre lo que se aprende y lo que se aplica. Estamos haciendo referencia a Competencias.

“Una empresa o un sector económico logra una ventaja competitiva si los bienes o servicios que produce los obtiene utilizando menos recursos de un modo más eficaz que sus competidores” (Román Castillo, 2004) ésto compete al Sistema Educativo, pero también “vivimos en un mundo verdaderamente entrelazado e interdependiente, unidos por una economía global”, (OHMAE, 2005) ésto compete a los Procesos Educativos. Por eso hay que tomar el camino de la formación para la competitividad a través del desarrollo de competencias. Éstas no sólo deben tener un carácter pragmático e instrumental sino de formas de competencias para la vida y ante el cual el privilegio debe ser la condición humana.

Dicho lo anterior, nos podemos preguntar: ¿Qué caracteriza el fenómeno de las competencias en el Sistema Educativo Colombiano?

III. EL MUNDO DE LAS COMPETENCIAS

3.1 Ser – hacer- saber

El referente que nos debe permitir una comprensión, conceptualización y clasificación flexible en materia de competencias es que toda actividad del ser humano está claramente determinada por el saber, el hacer y fundamentalmente el ser. Los desempeños en el ser humano son los que determinan la presencia o ausencia de competencias. De manera equivocada se ha pensado que el ser humano es competente concretamente en algo específico, lo que no le da posibilidad de afectación en otros campos de desempeño humano. El ser competentes tiene implicaciones complejas en el comportamiento, en la personalidad o en la inteligencia humana que nos llevan a pensar que para ser competentes afectamos el ser, el saber y el hacer. Múltiples son las razones que nos pueden ilustrar la relación contextual y referencial que determinan el ser

competentes. De allí que para cada grupo de competencias que configuren cualquier tipo de clasificación taxonómica debemos utilizar, como punto de partida, los tres elementos en cuestión: El ser, el hacer y el saber.

¿Por qué el ser? El ser compromete la existencia, su integralidad y todo aquello relacionado con la conciencia. El ser es nuestro compromiso con lo humano, que nos lleva de manera directa a la comprensión de ser humano. Para nuestro caso, el ser del cual estamos hablando es el ser humano. Cualquier cosa que aprende afecta la integralidad. De igual forma sus desempeños están enmarcados dentro de su existencia. ¿Por qué el saber? En contraposición con el conocer nos dice que es aquello que da “sabor”, que tiene implicaciones en lo visceral, en lo emotivo y en lo vegetativo. El saber es el de las preguntas más no el de las respuestas, contrario sucede con el conocer que habita en las respuestas y por ende en el conocimiento. El conocer se alimenta en la información, en las certezas, en el conocimiento y en todo aquello que contribuya a la acumulación y sistematización de la información. Para el caso de las competencias, no cabe duda alguna que estamos del lado del saber. ¿Por qué el hacer? De la única manera que nos percatamos que una competencia existe es a partir de los desempeños. Dicho de otra manera, resulta imposible valorar las capacidades, el saber y todo aquello que tenemos si no es puesto en evidencia. La visibilidad nos da la posibilidad de expresarnos y de demostrar con acciones de lo que somos capaces. Saber hacer corresponde al ser y una capacidad en acción demostrada con suficiencia no es otra cosa que una competencia establecida.

3.2 Referentes constitutivos para una taxonomía

Como ya se ha expresado, las taxonomías hacen parte del mundo lineal de la parametrización y del paradigma del control. Una taxonomía es una clasificación que da confort, que establece límites y que separa de manera intencional aquellas cosas que le corresponden y excluye otras. Nada tiene de malo que hagamos

clasificaciones, siempre y cuando nos acompañe la intención incluyente y no excluyente. Esto quiere decir que cuando hablamos de competencias lo que buscamos es agrupar, reconocer, legitimar.

Hacer una taxonomía no es una tarea sencilla. Clasificar en categorías que tienen aspectos en común y en subcategorías que tienen como eje asuntos particulares y específicos, nos genera seguridad y una idea definitoria de existencia. Para nuestro caso, se han utilizado una serie de criterios que nos ayudan a organizar las competencias en tres grandes grupos a saber: competencias formativas, competencias académicas o cotidianas y competencias productivas. Haber llegado hasta aquí, es haber recorrido criterios tales como: visibilidad, comprensión, conectividad, comunicabilidad, practicidad, operatividad, fundamentación, universalidad, especificidad, unicidad general, coherencia, diversidad, autonomía, comparabilidad y autenticidad. Todos estos elementos permiten tener en cuenta que existen grupos de competencias que están organizados en niveles inferiores, intermedios y superiores, pero también nos da la posibilidad de conectar unas y otras en categorías incluyentes y en organizaciones dependientes y autónomas a la vez.

La visibilidad nos da como referente la existencia real, concreta y demostrada, que la competencia está o se ve y que por ningún motivo se supone su existencia. La visibilidad corresponde a la existencia. Aquí la competencia se percibe, es decir, se puede ver o demostrar. La comprensión de una competencia nos dice que la competencia se entiende, que no se confunde, que no hace parte de otra cosa y que se observa a simple vista. Las competencias tienen conectividad cuando se relacionan internamente con otras competencias de su misma índole o de características comunes, pero que no dejan de ser ellas. En este caso, hacemos referencia a la conectividad interna que tienen las competencias con su mismo grupo de referencia. A esto llamamos conectividad interna, de otro lado, la conectividad externa nos permite entender que una competencia se conecta con

otros, así no se relacione íntimamente, pero generan dependencias por correspondencia, utilidad y transformación.

Si una competencia existe puedo hablar de ella, esto le confiere comunicabilidad, que hace que se pueda comprender o informar sobre sus características. La comunicabilidad, permite informar que algo sucede con la competencia. Responderle al mundo, a los problemas, a las realidades y las necesidades que demandan desempeño, nos dice que las competencias agrupadas o desagregadas, según su caso, tienen practicidad o aplicabilidad. Esto también quiere decir, que el aprendizaje tuvo el desarrollo esperado, que se asimiló y adaptó conforme a las necesidades reales. Y también correspondió con satisfacción a lo esperado. La practicidad agrupa las competencias conforme a su utilidad y significatividad. Con relación a lo anterior, existe valor agregado en materia de utilidad cuando se puede operar sobre algo concreto, que bien puede ser específico, especializado y práctico, a esto llamamos practicidad. La practicidad también nos ilustra en el desempeño útil que requiere la presencia de cualquier competencia. La practicidad nos permite agrupar competencias conforme a aquellas cosas a las que debo responder de manera práctica, que no dan espera, que no dan tregua y que requieren efectividad inmediata.

Toda taxonomía se fundamenta en una u otra teoría. Estas teorías, para nuestro caso, han sido traídas desde el desarrollo humano, los pensadores latinoamericanos, los aprendizajes y el fenómeno de la globalización. Esto quiere decir, que cada clasificación requiere de una fundamentación teórica explícita, amplia y suficiente que resista la confrontación conceptual. Cada grupo de competencias deben tener elementos teóricos en común que permitan clasificarlos. Desde aquí se constituye una universalidad restringida, ésta nos dice que lo que se ha clasificado, en grupos o categorías, tiene universalidad, sólo para esta organización sistémica y no para todo el universo. Aquí los universales no

tienen cabida dado que la teoría cambia, los desempeños se modifican y las capacidades se transforman.

Cada grupo de competencias es único e irrepetible. Pero como grupo, tiene generalidad y como particularidad que se corresponde, en este caso, nos referimos a la idea de unicidad general. Al interior y al exterior de cada grupo de la organización taxonómica debe haber correspondencia. Los planteamientos que fundamenten grupos y niveles deben ser coherentes, ya que unas competencias generan otras, y unas y otras son intradependientes. Si lo anterior es correcto, al interior de cada grupo de competencias, existirán características comunes pero no equivalentes, esto es suficiente para entender que hay diversidad. Pero de grupo a grupo existen diferencias significativas que demarcan su diversidad. Una competencia se puede parecer a otra, un grupo puede tener puntos en común con otro, pero de nivel a nivel, existe diversidad de transformación y por lo tanto de desempeño.

La autonomía es un requisito de operatividad de una competencia. La demostración es evidencia suficiente para que podamos decir que existe capacidad en acción o que hay saber hacer. Existen límites, se notan las diferencias y se determina la particularidad de una competencia, un grupo o un nivel; a esto lo hemos denominado autonomía. Un elemento paramétrico que nos sirve de referencia es la comparabilidad. Poder comparar una competencia con otra, permite no sólo establecer semejanzas, sino la fuerza suficiente de existencia de ella. Si una competencia no se puede comparar con otra, es posible que no corresponda al grupo en cuestión, seguramente pertenece a otro lado. Igualmente, una taxonomía, siendo coherentes con lo planteado, debe ser auténtica. Pero así tengan su origen en la Biología, cuna de las taxonomías, debe tener la suficiente fuerza conceptual que resista como clasificación y que represente utilidad no sólo académica sino cultural.

3.3 Organización – clasificación – correspondencia

Resulta contradictorio, después de haber reflexionado con anterioridad sobre una postura crítica y constructiva de las competencias, que se proponga una taxonomía con la perspectiva rígida que tenemos en el sistema educativo convencional. Una taxonomía es una clasificación, más o menos rígida, de un conjunto de elementos que tienen características comunes y que, dada la diversidad, permiten crear otros elementos u otras taxonomías que las incluya. Las taxonomías hacen parte de la perspectiva tradicionalista de las ciencias positivas, al igual que el confort metafísico y de los esquematismos rígidos que tantas dificultades generan en un sistema educativo que busca flexibilizarse.

Pero en este caso no estamos buscando una clasificación rígida sino por el contrario dinámica, autosuficiente, transformadora y, no, dialéctica, que le permita al tema de las competencias poderse modificar así mismo sin que medien juicios de autoritarismo o imposición que lleven a que las cosas se mantengan bajo lo establecido. Esta es una taxonomía amplia que muestra su sustento en cuatro grandes elementos a saber: Cómo aprende el ser humano, el desarrollo humano, la organización vital latinoamericana y la productividad hoy en la globalización. Los cuatro elementos que nos sirven de punto de referencia son igualmente dialécticos y están soportados en las necesidades que tiene el ser humano, la sociedad, la productividad y en general el contexto, de ponerle una dinámica de transformación a todo lo que el ser humano hace.

¿Por qué el desarrollo humano? Las teorías del Desarrollo Humano, al igual que el desarrollo del ser humano en si mismo, está demarcado por unas dimensiones integrativas, que a la luz de las explicaciones, aparecen atomizadas sin que ésta sea la pretensión ni la realidad. Estas dimensiones son: corporal, psicomotriz, afectiva, social, emotiva, mental y valorativa. También podrían ser clasificadas de manera diferente, de estos tenemos autores que nos sirven como punto de

referencia. Ya lo habíamos expresado, no se trata de imponer línea y menos de pretender mostrar esquematismos que nos lleven a contradecir la idea flexible y amplia sobre taxonomía. En materia del desarrollo humano, se trata de un proceso natural que acompaña la vida del ser humano a lo largo de su existencia y que tiene como patrón y como regularidad, el cambio permanente. En este caso, juega un papel definitivo el desarrollo del sistema nervioso, la expresión genética durante toda la vida y la cognición como la base y la máxima organización del pensamiento, conocimiento, afecto, valores y sentimientos. Por eso no podríamos pensar en una idea de competencias y su taxonomía que no estuviera articulada al desarrollo humano cognitivo. En la cognición hay muchas cosas que tomar en cuenta que nos dan luces para comprender mejor “la flexibilidad dinámica” de esta taxonomía.

Cognición es el proceso mediante el cual la información que capta el sistema nervioso es transformada en impulso nervioso el cual a su vez, la convierte en sensación, sensibilidad y percepción. En último caso es probable no ocurra pero aún sigue siendo cognición. Esto nos permite comprender que la cognición es graduada y los alcances dependen de las necesidades y posibilidades dadas por la situación cognoscible y por las capacidades perceptuales del sujeto.

A partir del proceso anterior, el ser humano comprende, responde, aplica, aprende, piensa y transforma todo lo que esté a su alcance. De allí que todo lo que ocurre en nosotros siempre va camino de lo cognitivo. Cognición, desarrollo humano y aprendizaje son parientes.

Existen diversas cogniciones: Mentales, sociales, afectivas, morales, psicomotrices y cognoscitivas, ellas han dado la posibilidad de comprender mejor que en materia de desarrollo humano, está primero el desarrollo cognitivo, que es el que demarca en su inicio la existencia de competencias formativas:

Competencias cotidianas o académicas, en segundo; y finalmente la presencia de competencias productivas.

Haber llegado a este punto de convergencia, teoría y aplicación, para plantear una idea de clasificación o taxonomía, no sólo traída del desarrollo humano cognitivo sino de las teorías del aprendizaje, permite preguntarnos: ¿Cómo aprende el ser humano? Aquí hay un punto de referencia de gran importancia que nos dice que el ser humano aprende de una manera lenta, a la velocidad que le permiten sus capacidades, al ritmo y con un estilo personal. El aprendizaje es un proceso de transformación personal que compromete cambios importantes en la vida del sujeto. Quien no cambia no ha aprendido y quien aprende nunca será la misma persona.

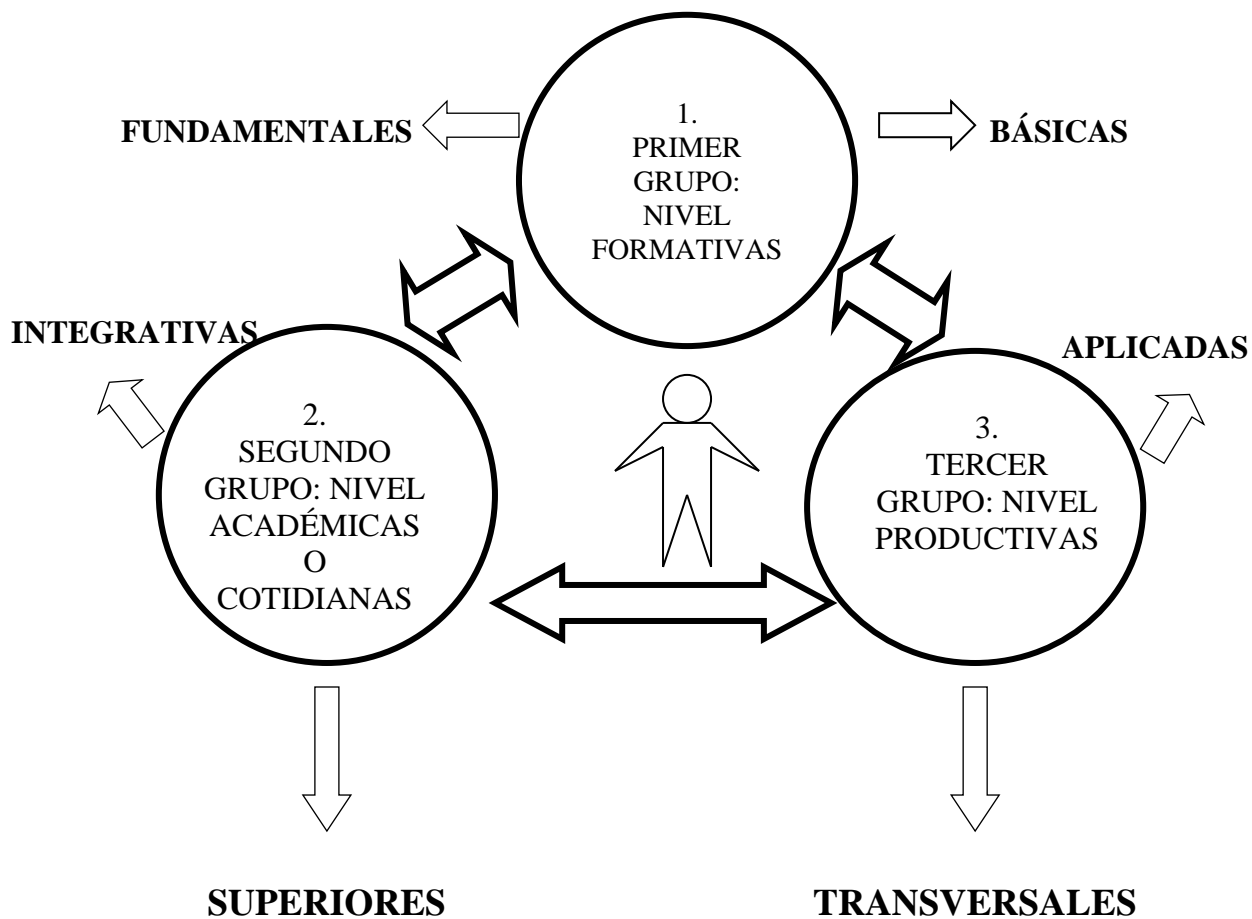
Otro elemento importante que nos llevó a pensar que podríamos hacer referencia a tres grandes grupos de competencias fue el pensamiento latinoamericano. En este caso, las maneras de pensar y de ver la vida, las formas de afrontar los problemas, las dificultades, la información y el conocimiento han tenido una tradición latinoamericana impregnadas de sentido común, diferencias individuales, intuición, malicia y fantasía. Esto pone el tema de las competencias en una situación diferente a la manera convencional de hacer ciencia y de producir conocimiento, lo que ha sido agenciado desde las comunidades científicas, los países desarrollados y la tradición eurocentrista. En Latinoamérica, las relaciones con el mundo de la vida y en especial con la ciencia y el conocimiento, se hacen evidentes de una manera muy diferente. No somos fuertes en producción científica de corte positivista, científicista y paramétrica. Aquí en Latinoamérica la tradición cultural toma en cuenta el desarrollo humano natural más que el desarrollo humano artificial, lo que quiere decir que los procesos del pensamiento y del conocimiento son próximos a la naturaleza.

Tenemos múltiples pensadores que desde sus escuelas han creado una tradición en Latinoamérica que nos han permitido entender el pensar teórico y epistémico. Ellos también nos han permitido comprender cómo nuestras cogniciones establecen competencias en el orden de lo fundamental y de lo básico. Este es un determinante crucial en los desempeños esperados, como aquella exigencia que pretende el mundo globalizado y el desarrollo económico neoliberal. Los niveles de exigencia para el ser humano, en materia de eficiencia en el desempeño, han configurado entre nosotros formas de vivir, estilos de vida diversos y muy especialmente el aprendizaje, como un requisito inmerso en la diversidad, en la satisfacción y en la calidad.

Haber llegado a comprender el papel del aprendizaje, los planteamientos sobre el pensamiento latinoamericano, las teorías del desarrollo humano y la comprensión del contexto global y neoliberal, nos permite formular los tres grandes grupos de competencias: las formativas, las académicas y las productivas. Queda claro que en el paradigma enseñanza – aprendizaje se está produciendo un cambio que subraya cada vez más la importancia de una educación centrada en el sujeto que aprende. (Tuning, 2003)

Como ya se explicó, los aspectos tratados hasta el momento nos permiten formular tres grupos de competencias generales a saber: el de las formativas, el de las académicas y el de las productivas. Se puede observar, en el esquema conceptual ilustrativo No. 3.1: Clasificación General de las competencias, que el grupo de las competencias formativas se clasifican en competencias fundamentales y básicas, el grupo de las académicas en competencias superiores e integrativas y el grupo de las competencias productivas se conforma por las competencias aplicadas y transversales o estratégicas. Esta es la idea que se pondrá en la visibilidad con pretensión de fundamentación, explicación y organización sistemática de los diversos grupos de competencias que se han venido difundiendo en nuestro país.

COMPETENCIAS TAXONOMÍA GENERAL



Esquema Conceptual No. 3.1. Clasificación General de las Competencias

3.4 Taxonomía de las competencias

Primer grupo: competencias formativas

Subgrupos de las competencias fundamentales y básicas

Vale la pena aclarar porqué la denominación *Formativo*. Precisamente esta clasificación es tríada de la formación integral del ser humano como eje que orienta todo proceso educativo y en general el desarrollo del ser humano. La formación se da durante toda la vida, al igual que el desarrollo del ser humano. Es notable el papel que representa la socialización primaria y secundaria, la vida en familia, los procesos educativos básicos y el desarrollo psicoafectivo del ser humano en los primeros años de la vida. La formación adquiere un valor muy especial en la constitución de los fundamentos y de las bases en la existencia humana. Razón tenía Freud cuando le daba un valor supremamente importante a las experiencias tempranas de la vida. Igual sucedió con la importancia dada por Piaget al desarrollo del pensamiento, donde se construyen las primeras estructuras que van a demarcar la presencia o ausencia de determinadas competencias para la vida.

En este sentido vale la pena insistir en lo argumentado por Arminda Aberasturi, Lorenz Kölberg y Erick Ericsson, quienes ponen especial énfasis en el papel fundante de lo moral, social y afectivo. Para ellos los primeros años de vida son definitivos en materia de fundamentación de las competencias a futuro o competencias potenciales. Este es el caso de las competencias fundamentales al igual que las competencias básicas. En el primer caso, son las competencias responsables de constituir el terreno fértil o infértil de lo humano, en el cual se podrán construir las bases firmes o débiles del segundo. Dicho de otra manera, en el terreno de las competencias fundamentales se pueden construir competencias básicas. Se puede notar cómo las competencias básicas lecto-escriturales y del pensamiento lógico matemático, sólo se puede constituir como tal si el ser humano

ha podido desarrollar los fundamentos (terreno fértil) de todo aquello que representa el desarrollo corporal, psicomotor y el desarrollo en el pensamiento. Las dificultades en materia de competencias básicas deben ser buscadas en el desarrollo de las competencias fundamentales.

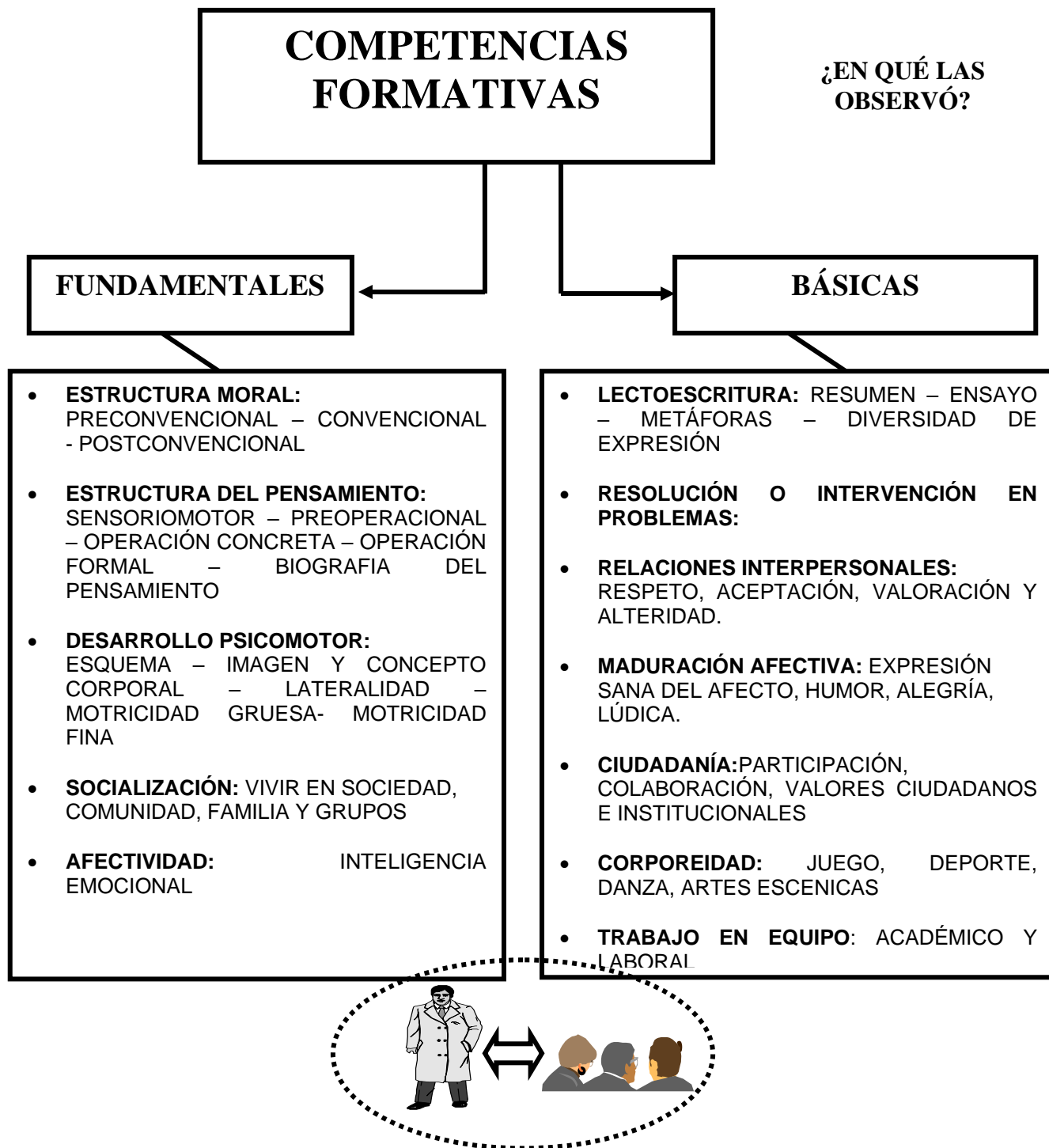
Se denominan fundamentales porque son todas aquellas que están presentes y a su vez, son el resultado de la construcción del fundamento para vida académica, social, productiva y personal. Este es el valor agregado que resulta de los procesos generadores que han tenido su cimiento en una plataforma estructural llamada Desarrollo Humano Integral, la cual es comandada por la cognición y a partir de éstas, se construyen los procesos generadores de la corporeidad, corporalidad, socialización, escolaridad y expresiones afectivo - emotivas y morales. De una manera operativa, podríamos decir que un niño de 6 años tiene competencias fundamentales caracterizadas por una moral heterónoma, un pensamiento convergente, una socialización secundaria y un pensamiento preoperacional. Este podría constituirse en el terreno fértil para sembrar o desarrollar otros desempeños importantes que le vendrían bien a futuro al ser humano.

Las competencias básicas se convierten en la plataforma funcional para el desarrollo del ser humano, las relaciones personales, el desarrollo social y su intervención en el conocimiento. En este último caso podríamos decir que el niño está listo para interactuar con el conocimiento científico, conocimiento disciplinar y la vida académica. Como se trata de una taxonomía, podríamos decir que hay competencias claramente definidas. En este caso y por tal razón podríamos hacer una aproximación a la clasificación; veamos: competencias cognoscitivas, psicomotrices, mentales, valorativas, afectivas, comportamentales y volitivas.

Las competencias fundamentales y básicas permanecen a lo largo de la vida, si bien es cierto que se desarrollan con mayor fuerza en los primeros años de vida,

siguen su camino de transformación en la madurez adulta sin perder su valor estrictamente formativo.

¿En qué se observan las competencias formativas? (Ver esquema conceptual No. 3.2) La cotidianidad determina desempeños que nos permiten ver cómo las competencias formativas se pueden llegar a transformar en competencias académicas o en competencias formativas. En la ilustración mencionada se pueden observar los desempeños, al igual que los desarrollos que determinan la presencia de competencias fundamentales. De igual manera, aparecen los desempeños en competencias básicas los cuales están referidos a manifestaciones y acciones demostradas de competencias fundamentales.



Esquema Conceptual No.3.2: ¿En qué se observan las competencias formativas?

Segundo grupo: competencias académicas o cotidianas

Subgrupo de las competencias superiores y competencias integrativas

Las competencias académicas se fundamentan en la vida cotidiana. A esto lo hemos llamado organización vital que, en otras palabras, nos dice que el ser humano organiza su vida conforme a sus necesidades, posibilidades y todo aquello que le exige la vida social y productiva. Le hemos denominado organización vital porque aquí nace la necesidad del ser humano de prepararse o habilitarse para defenderse en la vida. Un niño que vive en la calle es competente en la medida en que logra sobrevivir a las inclemencias propias de su supervivencia, carencias, conflictos y demás problemas que, a la postre, no tienen nada de problemático cuando se hace competente para vivir allí. Diferente es el caso del niño escolar, a quien su medio ambiente, su hábitat y su vida cotidiana no le demandan competencias para sobrevivir. La calle, la escuela o su familia no le exigen desarrollar competencias refinadas, complejas o por el contrario, supremamente elementales, en las cuales se muestra como un ser incompetente cuando le toca enfrentarse a la vida y a la supervivencia. *Un niño de la calle es un niño incompetente en la escuela y un niño de la escuela es un niño incompetente en la calle.* No olvidar que estamos hablando de nuestros niños que viven en un contexto determinado y que se educan en un sistema educativo con unas características como las nuestras.

Como ya se mencionó, el punto de referencia para poder hablar de esta taxonomía que hemos denominado competencias académicas, es la vida cotidiana. Por tal razón, este grupo podría ser denominado competencias cotidianas, pero es claro que la vida cotidiana de un niño escolar no es la calle. En este orden de ideas nos queda claro que, en este segundo grupo de competencias, todo gira alrededor de la cotidianidad y que ésta es una forma natural o artificial de vida donde la naturalidad debe ser el común denominador. La escuela, es su calidad cotidiana, debe ser acompañada de procesos naturales de

enseñanza y aprendizaje. Pero en el caso de la calle, convertida en cotidianidad, sabemos que es un laboratorio natural de aprendizaje, en la cual el mejor maestro es la problematización a que está sometida la persona para poder sobrevivir.

En este grupo se exhiben las competencias superiores y las competencias integrativas. En el caso de las competencias superiores, la referencia es la transformación de la plataforma estructural y de la plataforma funcional en correspondencia con el desarrollo del ser humano integral puesto al servicio de la cotidianidad. Es decir, se trata de las cogniciones en potencia y las cogniciones en acción al servicio del aprovechamiento, y la superación de la cotidianidad del mundo de la vida y del mundo de la academia. Esto se puede observar como competencias cuando los niños o los adolescentes han incorporado de manera natural la escolaridad, la familiaridad y la socialización. Como se puede notar estas competencias aparecen como el proceso natural del desarrollo de las competencias fundamentales y básicas y se potencian como competencias superiores e integrativas, siempre y cuando representen o demuestren capacidades puestas en escena.

¿Porqué competencias superiores? *Superar y estar por encima de*, podría ayudarnos a entender inicialmente la clasificación. ¿Por encima de qué? De las estructuras cognoscitivas de base, e igualmente, por encima de la utilización de dichas estructuras. Dicho de otra manera, un estudiante que recién ingresa a la Universidad intenta poner a funcionar sus capacidades propias (innatas) y adquiridas en la vida en el sistema educativo. Él debe saber leer, escribir, escuchar, operar matemáticamente, estar socializado, maduro afectivamente, resolver problemas o al menos estar en capacidad de intervenirlos, comprender códigos registrados o extensos, estar informado e informar, reflexionar, entre otras tantas cosas que son importantes para un desempeño calificado. Ser capaz de lo anterior implica un terreno fértil de posibilidades, tanto en lo estructural como en lo dinámico, no sólo es poseer capacidades para, sino poderlos emplear o desplegar

a fondo. Muchos estudiantes llegan a las universidades con inmensas posibilidades (potencialidades) que no ponen al servicio de las necesidades del proceso educativo y terminan fracasando. Aquí hay un gran dilema del cual existen muchos responsables y no sólo es asunto del estudiante. Esto involucra a la familia, las experiencias tempranas, las condiciones socioculturales y a la Universidad porque carece de posibilidades para llegar a *extraer* o hacer visibles las potencialidades del nivel estudiante. El resultado es evidente, fracasa en su intento, después de haber sido brillante en lo fundamental o básico.

Pero la historia planteada aquí no necesariamente termina de esta manera. Es posible que las capacidades previamente establecidas afloren de manera natural o posibilitadas y muestren su cara amable, de ocurrir esto y ante una Universidad que hace gala de su poder educativo *en lo superior y para lo superior*, se podría ver, de manera sencilla, como el estudiante hace visible sus potencialidades (fundamentales y básicas) en el diario vivir académico de la vida universitaria, es decir, superó lo que tenía y lo transformará de manera continua en desempeños sobresalientes e igualmente, potenciará aún más lo que tiene por el resto del proceso educativo, en su vida cotidiana y en la vida profesional.

Hay que clarificar que la llegada a la Universidad no garantiza que lo formativo previo, como fundamental y básico, transforme su plataforma cognitiva. Puede empeorar el cuadro y verse de manera brillante en la Universidad, sin lograr ningún cambio significativo. La Educación Superior no es el referente para la construcción de competencias superiores. A este respecto debemos decir que es la vida cotidiana y profesional, vinculada al mundo de la academia, la que pone a prueba de qué es capaz el ser humano. Esto se puede ver en la capacidad para innovar, crear, organizar, tomar decisiones, participar, administrar, prospectar, universalizar, localizar, flexibilizar el mundo del conocimiento, de la información y de la academia.

Las competencias superiores se hacen visibles en el actuar personal, social, familiar, ciudadano y cotidiano. ¿De qué manera? Si están claramente establecidas las competencias fundamentales y básicas, queda el camino y las condiciones listas para un desempeño transformador. La clave en el desempeño transformador es ir más allá de lo que se dispone o se tiene aprendido, de esta manera, directo a competencias superiores. También se pueden construir competencias transformadoras de orden superior a través de varios procesos educativos tales como: Indagación, reflexión, introspección y educación emocional.

¿En cuáles acciones se reflejan los desempeños en competencias superiores? En acciones tales como: Crear, innovar, diversificar, comunicar, participar, socializar, interactuar, observar, buscar, discriminar, relacionar, decidir, disciplinar, comprometer, tener confianza, desarrollar autoestima, liderar y construir conciencia.

En el caso de las competencias integrativas suceden cosas muy parecidas a lo planteado con anterioridad. Las competencias integrativas se construyen a partir de la integración de lo fundamental y de lo básico. La gran diferencia es construir relaciones, trascender, transformar y dar sentido, significar y resignificar, así sea superando e interpretando lo ya establecido en lo superior o desde lo fundamental y básico.

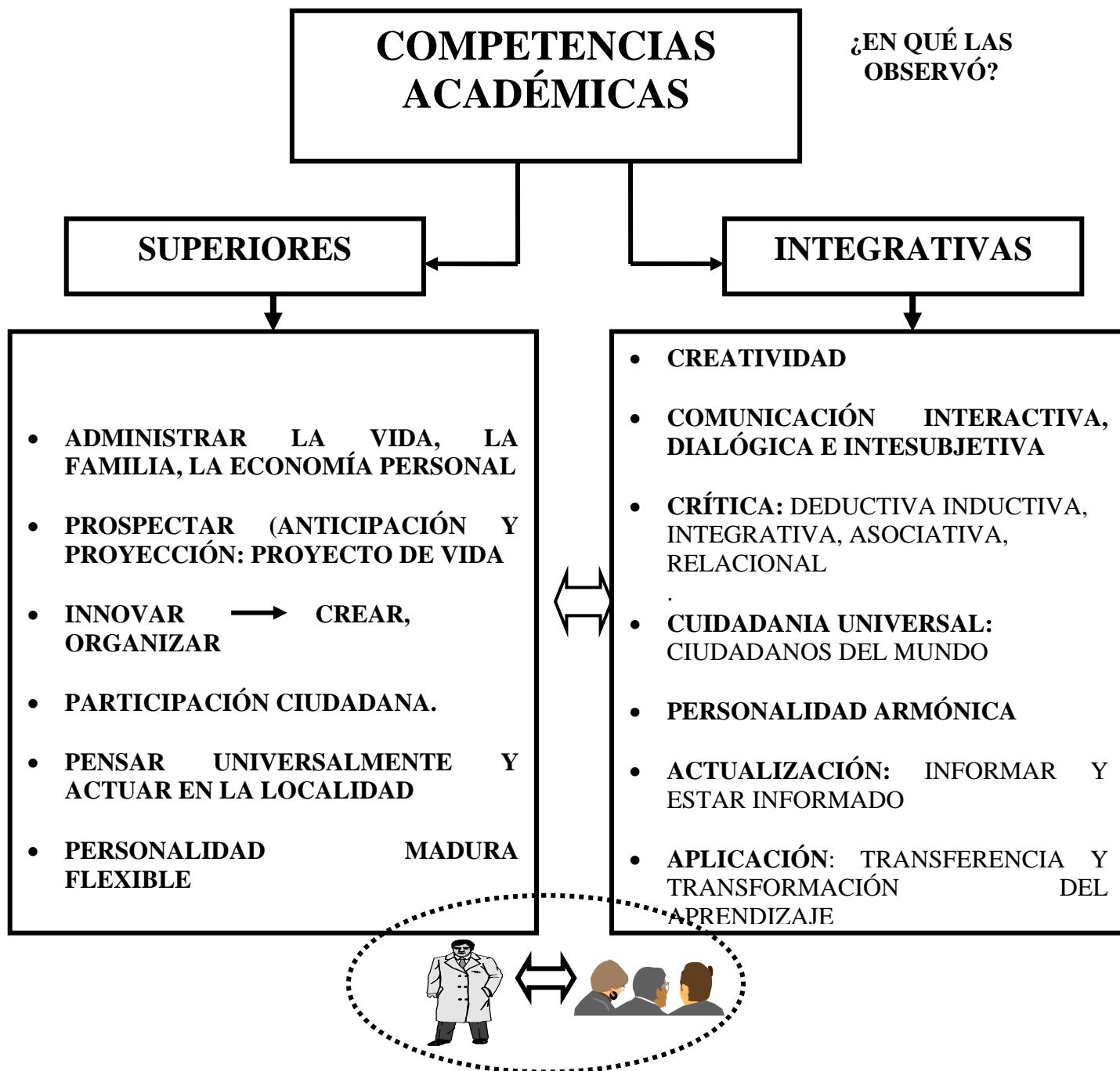
Las competencias integrativas se construyen a partir de la plataforma estructural y funcional dándole sentido de manera relacional a todo aquello que demanda trascendencia, transformación y construcción integradora creativa. En este grupo, aparentemente, no se encuentra una diferencia fundamental con las competencias superiores, basta con decir que la idea de lo superior es superar lo básico y lo fundamental, y que en lo integrativo es compactar lo básico y fundamental en

cogniciones integradoras, producción intelectual y científica, intersubjetiva y en reflexión e indagación por la vida y por los problemas.

Como en el ámbito en el cual se plantean las competencias académicas y cotidianas es el mundo de la vida, la cotidianidad, la educación y todo aquello que se necesite superar e integrar desde lo fundamental y lo básico; la transformación permanente de lo formativo a lo académico (cotidiano) contribuye al crecimiento, igualmente, de lo académico a lo formativo. Este desarrollo bidireccional alienta, de manera notable, la adaptación del mundo de la academia, los procesos educativos y el aprendizaje logrado a la transformación de todo aquello aquí implicado y mucho más, los desempeños son valores agregados para nuevas competencias y todo aquello problematizador del mundo y del ser humano. En conclusión el beneficiado directo es el pensamiento, la personalidad, la adaptación y la maduración personal. Para mejor comprensión del asunto, podríamos decir que la transformación en su esencia radica en mejores condiciones cognitivas.

¿En cuáles acciones se reflejan los desempeños en competencias integrativas?
En acciones tales como: Adaptación, moderación, comunicación, crítica dialógica, universalización, personalizar, incluir, afiliar, solidarizar y humanizar.

¿En dónde observó las Competencias Académicas Cotidianas? (Ver esquema conceptual No.3.3)



Esquema Conceptual No. 3.3: Competencias Académicas

Tercer grupo: competencias productivas

Subgrupo de las competencias aplicadas y competencias transversales

Están conformadas por Competencias Aplicadas y Transversales: (Ver esquema conceptual No. 3.4)

“Vivimos en el límite de un mundo que se transforma, por lo tanto, nos ubicamos en el tránsito de un modo de conocer a otro. Todavía seguimos apoyándonos en la acumulación de lo escrito, aunque debemos revisar esa relación que, con frecuencia, nos ciega ante las nuevas emergencias sociales”. (Zemelman, 2005) En el pensamiento, insiste el autor, y en el conocimiento como el producto organizado del conocer. Existe un claro reclamo ante el conocimiento acumulado, que para algunos autores y educadores son fundamentales en el mundo educativo y científico. Cuando de competencias se trata, se configuran como competencias cognoscitivas, siempre y cuando, la idea no sea acumular sino transformar o poner al servicio de las necesidades o posibilidades que demanda el mundo productivo, ya se laboral o intelectual.

Aquí es la oportunidad para hacer especial énfasis en el papel del pensamiento o de la mente en materia productiva. Hoy día la situación que ha generado la globalización y su modelo económico neoliberal, demanda tener información, saberla encontrar, utilizar y ponerla al servicio de los desempeños efectivos. No basta con tener información, *la educación para el futuro deberá ayudar a unas personas a comprender las mejores cualidades de los mejores seres humanos.* (Gardner, 2005) El autor destaca la necesidad de desarrollar una educación capaz de crear personas con mente disciplinada, mente sintética, mente creativa, mente respetuosa y mente crítica.

En consideración de las competencias productivas, es necesario decir que poner al servicio del desarrollo del ser humano y su desempeño la integración,

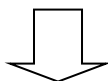
superación de lo básico y fundamental, que habita o que se ha alcanzado, permite que la productividad de todo orden alcance su nivel de competitividad. En este sentido se han planteado dos grandes grupos de competencias productivas a saber: Competencias transversales y competencias aplicadas.

Antes de entrar en materia, vale la pena decir que el primer grupo de competencias que denominaremos competencias formativas generan competencias cotidianas académicas pero, igualmente, pueden originar competencias productivas. Lo anterior nos dice que podemos llegar al plano productivo directamente desde lo formativo o a través del proceso de transformación educativo que brinda competencias cotidianas académicas.

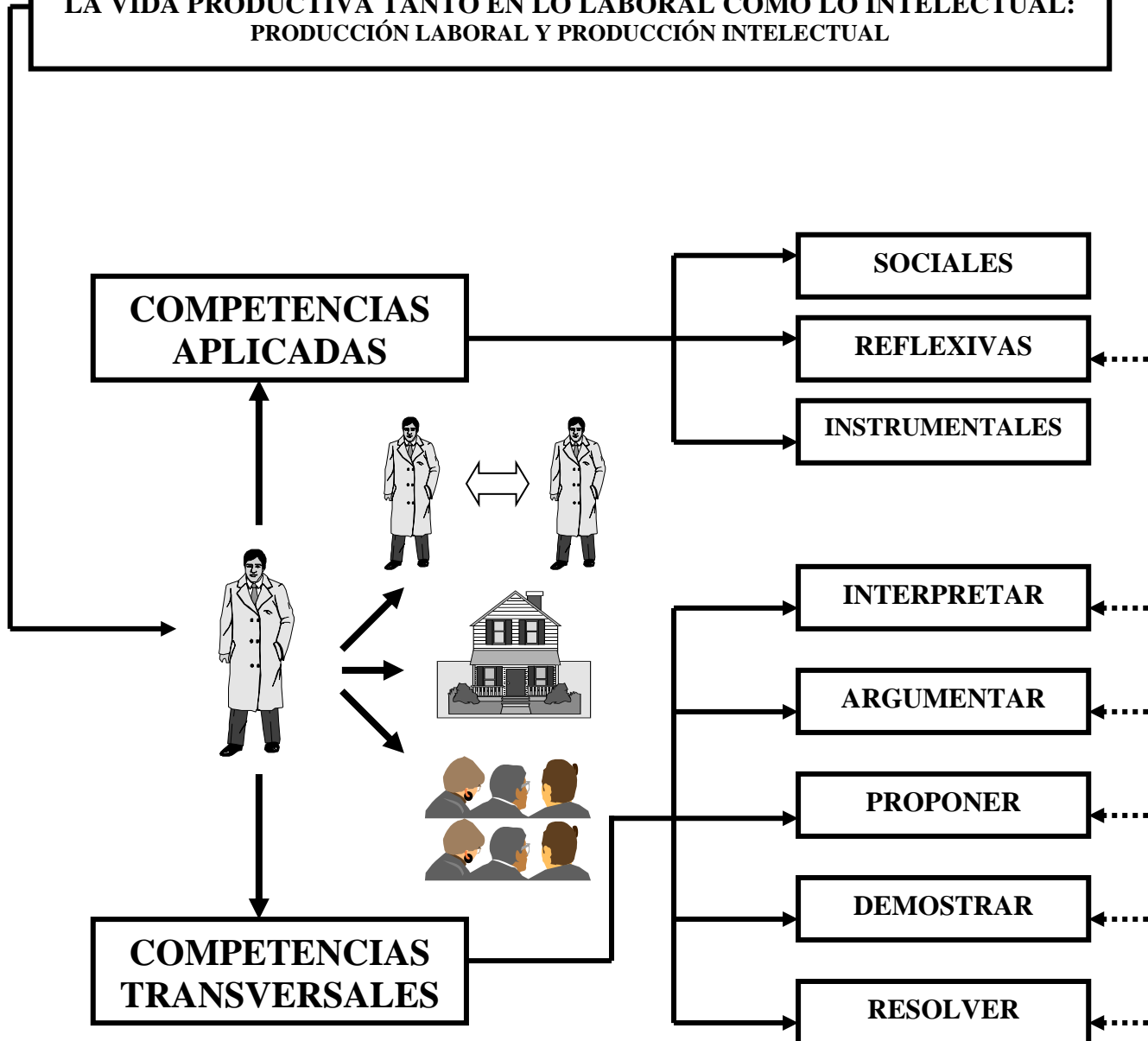
Las Competencias Transversales son del orden interpretativo, argumentativo, propositivo, demostrativo y resolutivo. Éstas no sólo se aprenden y aplican al texto, a lo comunicativo, a lo académico y a lo científico, también hacen parte de la cotidianidad. Se denominan transversales, debido a su carácter relacional aplicativo, secuencializador y organizador, no sólo de la acción mental sino de la utilización en la problematización y en la solución de problemas en la transformación del mundo.

Las competencias Aplicadas son instrumentales, reflexivas y sociales. Este grupo, que hace parte de lo estrictamente productivo, representa un excelente campo de utilización a lo cotidiano pero también a todo tipo de productividad. En materia de competitividad, una persona competente debe tener la capacidad de desempeñarse simultáneamente en lo instrumental (manejo de tecnología), en lo reflexivo (pensamiento crítico) y en lo social (socialización madura). ¿En cuáles actividades se observan las Competencias Productivas? (Ver esquemas conceptuales No. 3.4 y 3.5)

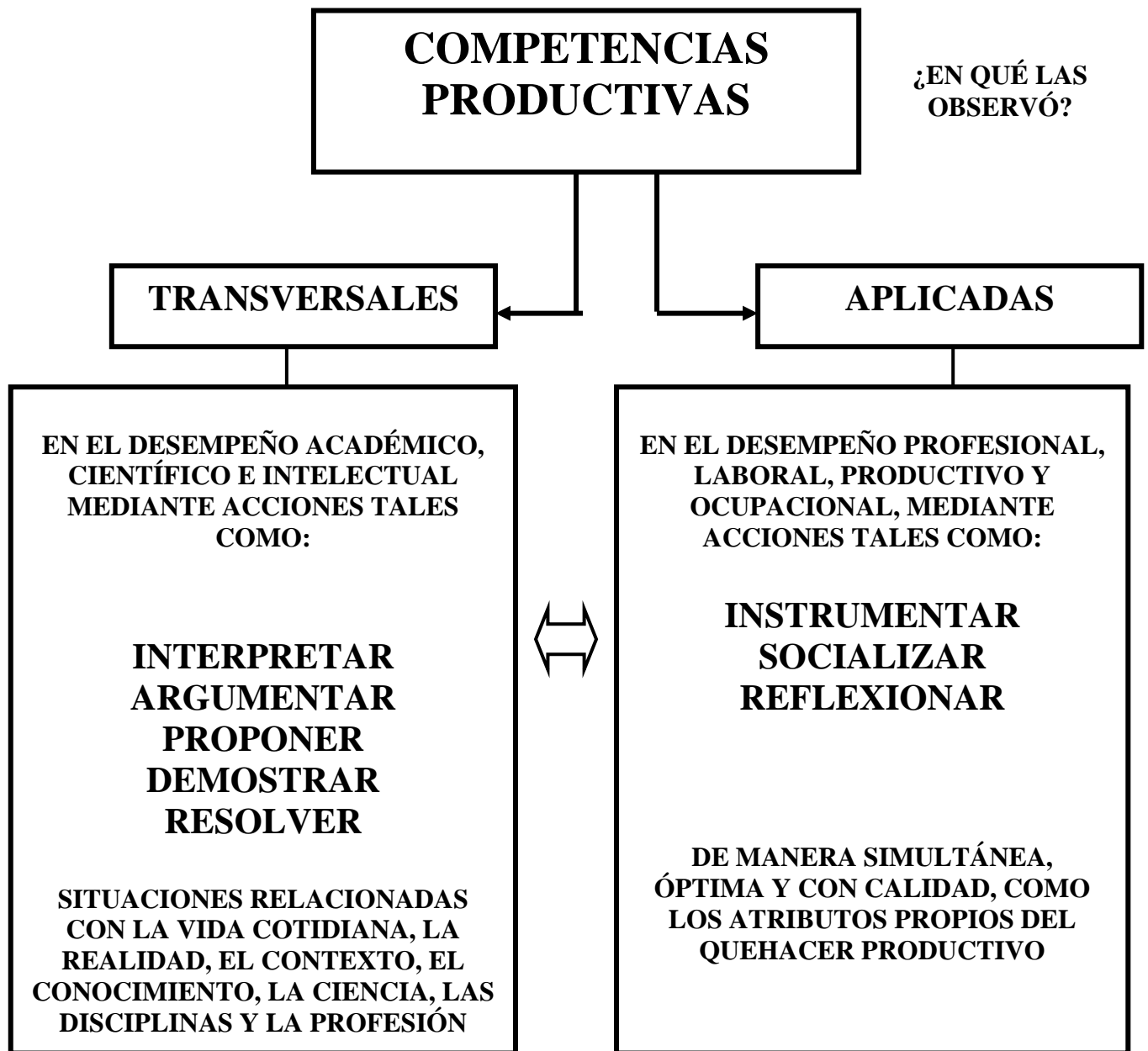
COMPETENCIAS PRODUCTIVAS



CAPACIDADES EN ACCIÓN DEMOSTRADAS CON SUFICIENCIA DIRIGIDAS A LA VIDA PRODUCTIVA TANTO EN LO LABORAL COMO LO INTELECTUAL: PRODUCCIÓN LABORAL Y PRODUCCIÓN INTELECTUAL



Esquema Conceptual No. 3.4: Competencias Productivas



Esquema Conceptual No. 3.5: ¿En qué se observan las competencias productivas?

IV. CURRICULUM Y COMPETENCIAS

4.1 La frontera invisible: ¿En qué momento aprendemos competencias?

“Hoy me enseñaron en clase lo que aprendí” expresaba una niña al ser consultada por su padre por lo que había aprendido en la escuela: ¿Qué aprendiste hoy? esto lo decía la niña hace diez años, como algo que a su escasa edad, sólo seis años podría entender. Dicha expresión pudo ser lo contrario “hoy aprendí lo que me enseñaron”, pero viendo las cosas, tal y como se expresó, tiene mucho sentido para la significatividad no del aprendizaje sino de la enseñanza. La enseñanza también debe tener sentido. Ahora que hemos centrado la atención en que el aprendizaje debe ser significativo nos hemos olvidado que la enseñanza es la que debe ser significativa y que bajo las circunstancias en las cuales desarrollamos el currículum resulta casi imposible, tanto lo uno como lo otro.

Lo anterior quiere decir que cada día nos damos cuenta de la importancia de enseñar para la comprensión o para el aprendizaje y no tanto para satisfacer las necesidades personales del docente. De igual forma, estamos de acuerdo en que lo que se enseña debe ser pertinente, por lo menos debe generar estructuras cognitivas que a futuro lo puedan ser.

Hoy, aquella niña es una adolescente, ¿qué aprendiste hoy en el colegio? le pregunta de nuevo su padre: *nada*, respondió con su habitual desparpajo. Podría sonar a irreverencia, arrogancia o irrespeto, pero podría haber sucedido que no hubiera aprendido nada. Sucede que en materia de aprendizaje no es tanto lo que aprendemos a la velocidad que creemos y bajo las circunstancias que hoy plantea el mundo. El aprendizaje implica darse cuenta y tener consciencia de lo sucedido, por eso la respuesta puede tener mucho sentido. Esto podría estar acompañado de la certeza que se tiene cuando se aprende: Un cambio por pequeño que suceda. En los niños hay muchas certezas en medio de las fantasías que envuelven sus pensamientos, en lo irreal del mundo concreto que habita en su ser. En un joven las certezas van de la mano de la incertidumbre a veces del sin sentido y en otras de la perplejidad. En el ser humano, a cualquier edad, no existe la certidumbre en el aprendizaje hasta que lo tiene que poner a funcionar, o hasta que lo debe demostrar, poner a prueba y Saber Hacer.

Para el docente existen sospechas que sus estudiantes aprendieron lo que les enseñó, así sea que, un día o una semana después no sepan dar cuenta de lo aprobado. De allí que sea más peligroso, en materia de aprendizaje, un estudiante ganador que uno perdedor. La peor parte siempre la llevan aquellos perdedores, que por una sanción social no pueden seguir adelante; sin embargo, los aprobados así estén en las mismas condiciones podrán continuar sin aún haber aprendido. Seguramente dentro de este grupo habrá algunos que si aprendieron al igual que en el grupo de los perdedores. Vale la pena preguntarnos: ¿por qué

razón, algunos de nuestros estudiantes ganadores no aprendieron? y ¿qué hacer ante tal situación? La frontera es invisible: aunque parezca real y evidente.

En sus diez años transcurridos se podría pensar que no ha habido avance importante en su desarrollo. Esto es una conclusión a la que, con gran facilidad, podría llegar cualquier persona adulta, si tuviera la pretensión de calificar el desempeño o los resultados alcanzados por aquella joven estudiante. El desarrollo es invisible en lo cotidiano, en el diario vivir o en lo permanente, pero en los grandes lapsos de tiempo esos “Cambios” se pueden notar con mayor facilidad. En el microcosmos los cambios son imperceptibles, lo mismo sucede con los cambios en el corto plazo. Los procesos educativos están enmarcados en lo inmediato y, de igual forma, sucede con los resultados. De allí que el desempeño esté vinculado a lo que se enseña y a la verificación hoy.

Los cambios ocurridos en el proceso de desarrollo del Ser Humano suceden dentro del campo del aprendizaje. Aprendizaje, que a su vez, es un proceso lento y de importantes repercusiones conativas. El educador no puede esperar en sus estudiantes aprendizajes inmediatos y menos a la velocidad que son enseñados. Si la expectativa del docente es que el estudiante aprenda lo que le enseña, debe contar primero con la experticia alcanzada por él a lo largo del tiempo: el trayecto de su formación. Fue el tiempo, la experiencia, su experticia quien lo transformó para darle sentido al trayecto y así aprehender lo que desea enseñar. La diferencia de ambos desarrollos, el del estudiante y el del docente, no sólo va en el sentido de la experiencia sino de dos grandes desarrollos que han tenido trayectos diferentes, en espacios culturales diferentes o al menos semejantes y con patrones de crianza diversos. Estos desarrollos son cogniciones puestas en escena que han tenido expresiones diversas: diversidad cognitiva.

En diez años son muchas las cosas que habrán acontecido en materia de desarrollo en una persona. De la niñez a la juventud la velocidad es fantástica, así

sus conexiones cerebrales se pierden en un 30%. Este efecto transformador es invasor en el ser, no hay tiempo para asimilar y apropiarse de tal magnitud. Es una transformación que sólo da cabida a la perplejidad. Precisamente en medio de la perplejidad hay que aprender.

La voz interior que atormenta, esa estrella fugaz que se ausenta, la gran revolución que salvará el mundo, la propiedad privada del mundo y su egocentrismo afectivo sólo da la posibilidad en la juventud a intentar comprender la identidad de ese ser. No hay tanta posibilidad como lo creemos. El ser humano sólo tiene la oportunidad para aprender como su legado educativo y cultural, en caso contrario habrá marchitamiento en su voluntad y conciencia. Hay que tener en cuenta que el proceso de aprendizaje sigue su curso, así no se tenga plena conciencia. El asunto es que no se sabrá qué se aprendió.

En otros casos la joven estará en permanente aprendizaje así no aprenda. Esta particular realidad, de una inconmensurable complejidad, se constituye en la conexión permanente entre el mundo interior y el mundo exterior. Seguramente en la juventud la mirada es hacia lo interior. El mundo se hace invisible. Conclusión, el interior se hace confuso.

Claridades, confusiones, ganancias y pérdidas, todas ellas asisten al sujeto por intermediación de la cognición y con atribución del aprendizaje. Somos aprendices y aprendientes de sí mismos. Infortunadamente en los procesos educativos lo hacemos desde otra orilla, la orilla de la enseñabilidad. Aquí nos convertimos en extraños de sí mismos y creamos expectativas en el mundo de afuera. Aquí somos visitantes de nuestros aprendizajes y nos convertimos igualmente dependientes del maestro, del educador y del docente.

El ser humano habita en sí mismo, el habitar aquí lo hace competente de su existencia; esto quiere decir que en primera instancia es la existencia lo que guía

el norte del ser, un ser que lo es todo, que aprende en su esencia y en su totalidad. La idea de totalidad nos da cuenta de lo que es su todo. Resulta contraproducente dividir, separar o dimensionar cada parte de este todo, pues por poco que separemos permanecerá, porque hay interdependencia. No son enunciados, son engranajes cognitivos de su existencia, son engranajes cognitivos de lo moral, social, afectivo, mental y psicomotriz, son engranajes de uno mismo y un solo reloj de la vida. Es un engranaje en su totalidad, hay alguien allí en su ser y en su totalidad.

Ese alguien que cumple 16 años, pese a todo, existió en su devenir natural; sus procesos siguieron su curso, sin demora, sin obstáculo pero con la premura que le da su condición de existir: Desarrollo Humano Natural. En el desarrollo humano natural concurre el todo cognitivo, es inútil pretender separarlos por medios artificiales como lo hace el sistema y los procesos educativos. Aunque el currículum construyó la frontera visible de aquellas cosas que deben ser enseñadas, aprendidas y demostradas. No hay sospecha, no hay duda, sólo hay evidencias de aquello que se debe aprender. La finitud del currículum permitió hacer visible lo invisible, acortar distancias y convirtió lo complejo en sencillo, matriculó en su institución el enciclopedismo, el método cartesiano, la predeterminación del ser humano, la era del conocimiento, el confort metafísico y las comunidades científicas. Cada uno paga tributo y cobra lo que cree que le corresponde. Se tomaron por asalto sus deberes y no sus derechos. De igual manera se hicieron violentas, agresivas e inhumanas. Es lo que la comunidad académica diga y será aceptado aquello, siempre y cuando esté planeado dentro de las fronteras del currículum.

Haga tareas, escriba ensayos, redacte informes, repase, haga ejercicios, presente exámenes y aprenda todo aquello que se propone dentro de los marcos establecidos por el currículum. Ese currículum delimita, limita y predetermina la condición humana. De la misma manera aprenda conforme a las condiciones y el

ritmo propuesto desde lo planeado, desde las formas de enseñar, así estas desconozcan las formas de aprender.

Todo se convierte en un mundo educativo artificial, al que todos y cada uno deben responder, con desempeños altamente calificados. De lo contrario, no se puede avanzar en el largo camino que ha sido trazado, predeterminado y claramente organizado al que hemos llamado currículum. Un trayecto que en materia curricular va en una sola dirección, en secuencia y en progresión sin ninguna posibilidad de desvío, diversificación y caminos alternos. Manera de educar, manera de aprender y de vivir; en algo que está enraizado en nuestra cultura, que por ningún motivo deseamos salir de aquel mundo tan confortable. Aquí habitamos y aquí reclamamos. Salir de este mundo artificial implica establecer la diferencia: la diferencia vital.

De nuevo interroga el padre a su joven hija: ¿qué has pensado hacer y ser en la vida? No lo sé, aún no lo sé. Es muy difícil responder una pregunta cuya respuesta deberá estar ligada a un proyecto de vida claramente definido. Proyecto de vida que por lo pronto no existe, porque no es el momento de las definiciones y menos de las grandes decisiones. Es la época de vivir relajados, de disfrutar, de dar rienda suelta al límbico y dejar aflorar el disfrute que emana por toda su superficialidad. Hacer nada es hacerlo todo. Pensar y repensar la idea “Parce”, esa es la idea, sabe. No hay asunto por resolver porque no existe problema por enfrentar. Para una joven un solo problema se convierte en su realidad y en el mundo por desvelar.

Una vez que el currículum se instaló en nuestras vidas nos pasó a una vida mejor pero a una realidad peor, nos puso a vivir en función de él. En lo cotidiano, en lo vital, en lo educativo, en lo social y cultural ejerce su tiranía, con esa clara bondad que justifica su macabra existencia predeterminante. Antes de su existencia ya éramos competentes, hoy no lo sabemos. Aumente materias, suba unas y baje

otras, quite o aumente intensidad, coloque requisitos, flexibilice lo imposible, solicite excepciones y resignifique el currículum. Ahí estamos, esclavos de su dominio. El problema hoy fue que resultamos por obra y gracia del espíritu curricular, incompetentes.

Esta presencia abrupta que irrumpió hace cerca de cien años nos atemoriza cada vez que en presencia del conocimiento nos pretende reconocer y hacer caer en la cuenta de nuestra ignorancia. ¿En qué momento y bajo qué circunstancias el currículum y el conocimiento decidieron vivir juntos? Se alargan o se acercan las distancias, cada vez que deseamos dar cuenta de nuestra capacidad o de nuestras incapacidades, el currículum se hace presente cerrando fronteras, dejando por fuera a cualquier desprevenido o incluyendo dentro de él todo aquello que genera satisfacciones o que da cuenta de sus perfectos deseos. Es un currículum de carácter *flemático* y de *colon irritable*. Este temperamento se reproduce en los seres humanos y en todos aquellos que deciden vivir o habitar allí.

En dos años más, la joven hará su entrada a la adultez y posiblemente a la Universidad, en medio de un ambiente convulsionado y de inquietantes contradicciones afectivas, volitivas y motivacionales. Aquí el currículum afina sus garras para terminar de ubicarla dentro de unos parámetros aún más rígidos que la llevarán a la vida profesional. En este momento, aparece de la nada, un aire de libertad, de autonomía, de autodecisión y por qué no, de autosuficiencia. El conocimiento se hace más fuerte, tanto para la repetición, como para la información y su construcción. Se da por sentado que en la medida que se construye, repite, reconstruye o modifica el conocimiento enseñado, las destrezas aparecerán de la mano de las habilidades.

Dicho de otra manera, se supone desde lo curricular que la teoría va de la mano de la práctica ¡y qué tal! que sea al contrario. De igual manera vamos de lo simple

a lo complejo, es decir, lo simple es cada vez más simple y lo complejo sencillo. Estos serán los límites en función del conocimiento los que podrán ser administrados y gestionados por el docente, los Comités de Currículum, los Consejos de Facultad, los Consejos Académicos y Registro Académico. Después de toda esta burocracia administrativo curricular, las cosas permanecerán sistematizadas y organizadas en función de una misma manera de hacer currículum: Curriculum Apriori.

Hasta el momento no habrá pregunta por aquella joven preadulta que se acaba de asomar a la vida universitaria. Todo está dicho, todo está planeado y sólo queda una alternativa, ubicarse dentro de los marcos de referencia que le acaba de *proponer* la Universidad.

Raperos, punqueros, metaleros y candis, unos y otros han hecho su asomo a la vida de esta joven. Amantes del rap, del pantalón ancho, de los medallones y grandes cadenas, que se hacen notar sin ningún pretexto. Chaquetas de cuero con taches, collares de cuero y taches de metal, pantalones pegados, vestimenta oscura o negra y grandes crestas en el cabello. La música metal, grandes cabelleras, vestimenta oscura o negra y una cadencia particular al caminar. Teteros, descaderados, fluorescencia en todos lados, colores claros, peluches, mascotas, chicas superpoderosas, hello kitty, camiseta corta y ombligo a la vista. Esta particular forma de habitar en el mundo, de vivir lo cotidiano, de trasegar en la vida y darle sentido a la existencia no es dimensionada por forma curricular alguna. La institución educativa, los procesos educativos, las intachables didácticas y las formas de aprender y de enseñar convencionales no tienen cabida, ni en su hacer ni en su pensar que estos jóvenes preadultos tienen formas diversas de vivir y de pensar nada parecidas a la forma de vivir de los adultos. Aquí comienza la lucha generacional.

La Frontera Invisible se constituye desde la contemporaneidad contando con los grandes niveles de desarrollo del ser humano, con la diversidad, oportunidad que presenta el mundo de hoy. Tiene como tarea actuar sobre la modificabilidad cognitiva que se verá representada en transformaciones en la estructura y la dinámica del pensamiento; a este respecto se deberá contar con el desarrollo cognitivo, estilos cognitivos y patrones de crianza en los estudiantes.

Las formas de pensar y de actuar en los jóvenes dependen sustancialmente, no de lo que el maestro enseña o de lo que este quiere enseñar sino, del espíritu de la época, de la influencia de los medios de comunicación, de la regulación de los pares y en gran medida de los patrones de crianza. Un currículo bajo estas circunstancias debe estar centrado en la cultura en primera instancia y en segunda medida en los desarrollos del conocimiento. No puede seguir siendo el conocimiento el que marca la pauta en materia curricular cuando nuestros jóvenes nada quieren saber del asunto.

Existe un común denominador sociocultural en el momento histórico que nos tocó vivir. La anedonia, el sin sentido, la desmotivación, la baja autoestima, la desesperanza aprendida y la pérdida de valores marcan la pauta en las relaciones pedagógicas, en las formas de enseñar y aprender y, muy especialmente, en las mediaciones. La tarea formativa no puede seguir centrada en enseñar, en llenar de datos y de información el currículum, en poner tareas, trabajos, ensayos, ejercicios, problemas, y todas aquellas cosas que hacen parte del ritual de la vida académica de las instituciones educativas. El currículum debe dirigirse hacia el mundo de hoy y el mundo de hoy está lleno de niños y niñas que no tienen respuestas para las cosas que deben saber, de jóvenes que viven en el sin sentido y de adultos que viven la carrera desenfrenada del neoliberalismo y de la globalización nómada.

4.2 Currículum, didáctica y evaluación: unidad necesaria para la diversidad

Currículum, Didáctica y Evaluación son tres macrocategorías que bien podrían estar incluidas una dentro de la otra y las tres en una sola. Tarea que nos correspondió en este momento histórico y que podría ser la inspiración, de ser el caso y de ser necesaria, si las condiciones y las necesidades así lo permiten. Será innovación? o será creación? Puede ser una tarea de Artesanía Conceptual, de sueños futuros, de contextos compartidos o de una necesidad inconclusa.

Aquí está la sabiduría de la formación, en poder encontrar unidades diversas que flexibilicen la rapidez de un sistema que en la fecha ha sido poco inteligente.

¿Qué relación tienen las tres (3) macrocategorías entre si? ¿Qué las hace comunes? Currículum, Didáctica y Evaluación no pueden existir de manera independiente y menos sin unos conectores fuertes que impidan que por algún motivo puedan ser pensados o asumidos como diferentes. Es claro que son diferentes, pero la diferencia no puede ser tan grande que genere confusiones en “el sentido” que cada macrocategoría tiene.

En nuestro caso y asumiendo la complementariedad natural de los tres aspectos, podríamos decir que hay en eje común que transversa, compacta y dinamiza; se trata de la formación. Con este último ingrediente, nos encontramos ante la situación ecléctica, como se diría desde lo paradigmático o complementario desde la complejidad; es decir, al poner los cuatro (4) aspectos en la misma mochila, lo que estamos haciendo es colocando los tres (3) paradigmas de la Educación en el mismo nivel. No quiere decir esto que la realidad y los desarrollos de los tres paradigmas se comparten de la misma manera en nuestra cultura.

Ciencias de la Educación, Currículum y Formación representan respectivamente el paradigma francés, el Anglosajon y el Bildung alemán. Todos han sido discutidos en el país; pero la verdad es que no ha sido con la profundidad del caso.

Seguramente esta situación de superficialidad es lo que ha impedido tomar decisiones frente a que paradigma es más conveniente para nosotros o que tomar de cada uno a conciencia y como configurar nuestro propio paradigma.

Siendo realistas, en Colombia por el momento sería difícil establecer un paradigma sustraído de la influencia de los paradigmas clásicos de la Educación. Lo que podría suceder, es utilizar, armonizar, complementar y articular respectivamente lo pertinente de cada paradigma, poniéndolo al servicio de un proyecto auténticamente latinoamericano. Esto con base en la lectura de nuestra cultura sin caer en aislamiento sino en identidades propositivas que revalúen Eurocentrismo y Americanismo que han sido causales de disminución cultural, económica y mental.

De ser así, vale la pena definir qué idea de Currículum, Didáctica y Evaluación deberá circular en el país para ser coherentes con lo mencionado? Si la vida misma es currículum, si la metódica es lo que a la final es efectivo en materia de didáctica y si la evaluación es connatural al currículum y a la didáctica, podríamos tener como punto de partida conceptual la formación como proceso y no como producto. En este ideal de formación debe haber no sólo el proyecto de Ser, Sujeto y Persona que cada individuo y su sociedad representa sino lo que Latinoamérica nos propone como con Universo - Diverso.

Este Universo - Diverso tan nuestro, debe ser leído desde el sentido de la formación, desde el desarrollo humano y desde la Revolución de las Fuerzas Productivas; que de una u otra manera se agolpan en Latinoamérica produciendo reacciones a favor y en contra. Al parecer la fuerza laboral que se despliega de los países latinoamericanos hacia el mundo desarrollo y el mundo productivo, retroalimenta el desarrollo de cada país, no sólo económicamente sino como transculturización. Este asunto debe ser resuelto como un asunto de dignidad y equidad y no de dominación y explotación.

Con la idea de currículum Anglosajón no podríamos sino atender a la Revolución de las fuerzas productivas como si estuviéramos atendiendo a la Economía del Movimiento que pensara Taylor en materia de producción y a los objetivos de aprendizaje que propusiera Tyler en materia de Educación. De allí que el paradigma Anglosajón en el caso de la globalización está más vigente hoy que ayer. No vale la pena seguir insistiendo en lo que ya sabemos que sólo favoreció una política de Estado y de organismos multilaterales, en su debido momento.

El currículum como camino y recorrido no puede ser en serie y menos como un prototipo que no pueda ser reconfigurado. El currículum será un proyecto de vida auténticamente personal, cultural, regional y nacional que se construye en compañía de la vida cotidiana y de la institución educativa, como preparación para la productividad, la comprensión del mundo y la consciencia del ser individual y colectivo. Si esto es así, el currículum se construye todos los días, como producto y como proceso; de igual manera, la didáctica se reconfigura permanentemente en función de la teoría de construcción curricular. Lo primero implicará un docente conectado con la transformación y configuración tanto curricular como personal. Pero para que tanto el Currículum como la Didáctica sean construcciones permanentes, se requiere de un Sistema Evaluativo incorporado al proceso Constructivo y Constitutivo, que a medida que la transformación se da el sistema capta, valora, retroalimenta y pone en la visibilidad, tanto el desempeño como la necesidad y posibilidad de transformación.

De esta manera se podría hacer referencia a la Unidad necesaria para la Diversidad. La Unidad en este caso, se trata de Currículum, Didáctica y Evaluación. El Currículum representando el qué, cuándo y para qué; mientras que la didáctica nos daría pistas sobre el cómo y el con qué. La evaluación permitiría valorar la conexión pertinente entre el: qué, cuándo, para qué, con qué y cómo. También nos permitirá evaluar los resultados obtenidos en dicha conexión, la transformación lograda en lo personal y las competencias desarrolladas bajo la

teoría propuesta y la “taxonomía” en referencia, contando con las condiciones culturales en las cuales vivimos.

4.3 Currículum: una idea emergente

Definir el currículum es una tarea particularmente difícil, en algunos casos imposibles. Esto dado la foraneidad del concepto y la marcada influencia que nos ha dejado la tendencia educativa que se supone entre la Tecnología Educativa.

El asunto de la tecnología educativa es fundamental tenerlo en cuenta debido a la homologación del concepto currículum al diseño instruccional y a la tecnología instruccional.¹ Lo anterior conduce entonces a la imprecisión de una definición sino a un ideario sobre el asunto, dada la mezcla de concepciones y la influencia de tendencias educativas y muy especialmente de los grandes paradigmas educativos, donde algunos de ellos no cuentan con el concepto currículum. De todas maneras, coinciden los autores de manera explícita e implícita, en que la idea natural de la educación es la formación y aquí va como estrategia el currículum.

En la base de todo currículum, formación y proceso educativo el aprendizaje gravita tanto como su eje como en su periferia. (Ver esquema conceptual No. 5.19). Es claro que si el aprendizaje es el fin primordial, quiere decir que la intención es el cambio personal. Aprendizaje es el proceso de cambio. Quien aprende cambia. Esto se logra no necesariamente vía educación, también aprende el ser humano bajo sus propias condiciones y posibilidades, teniendo como referencia la vida cotidiana. En este orden, una primera idea de currículum podría ser *“El camino orientador para que el estudiante aprenda lo requerido para su formación”*

¹ Algunos autores han puesto en la misma categoría y al mismo nivel la tecnología educativa y el currículum. Un ejemplo de ellos es lo expresado por Humberto Quiceno, quien en un seminario realizado en Manizales (U. de Caldas) en diciembre de 2003, colocó ambos asuntos al mismo nivel: “El Currículum es Tecnología Educativa y Tecnología Educativa es hacer Currículum”.

Vale la pena decir que ante la presencia de todo currículum existe una intención de formación. Como esto sucede tanto en lo implícito como explícito, éste nos conducirá como norte dinámico y no como referente rígido e invariable. De allí que los *perfiles* predeterminados no conducen a una formación autónoma y libre sino, por el contrario, nos llevan a una idea fija que los docentes pueden leer como la tarea homogenizadora y lo cual hay que cumplir.

De la tarea homogenizadora se ha derivado una idea de currículum como plan de trabajo igual para todos los estudiantes que concurren a él. De allí se deriva el concepto de pensum educativo o plan de estudios. Éste, por consiguiente, tendrá un orden secuencial, en lo posible, de lo menos a lo más complejo, de menor a mayor, con pre, co y post requisitos y con arreglo a su continuidad. Es decir, si no se *aprende* no se aprueba el prerrequisito y no se puede continuar con el paso siguiente. Aquí hay una idea que equipara currículum al pensum y por ende, tenemos un concepto de currículum dirigido y efectivo en la medida que todos los estudiantes sean muy parecidos y sepan lo mismo. Se desconocen así las diferencias individuales y los procesos culturales y naturales. Si lo que los *estudiosos* del asunto desean demostrar, cuando colocan el currículum como una categoría propia de la Tecnología Educativa, es cierto, si tomamos al pie de la letra lo expresado con anterioridad.

La homogenización tiene unas raíces profundas no sólo en el sistema educativo sino en la constitución nacional a través de un ideario del ser humano, al igual que de la construcción y exigencia de unos arquetipos. Esto nace de la imposición y del caminar sobre las huellas de otras culturas y del pensamiento del racionalismo instrumental. En el ideal del General Santander y de los líderes radicales, período de los 30 aproximadamente (siglo XIX) se propuso un proyecto pedagógico auténtico, la naciente burguesía de Estados Unidos de Colombia, fue la expresión del capitalismo naciente en Colombia.

Los principios coherentes con una sociedad capitalista, tales como: liberación de la mano de obra, liberación de las tierras y la libre movilidad de capital, nos condujo a un modelo pedagógico que se sustenta en una teoría pedagógica en este ámbito, tenemos un currículum capitalista de impulso a la libertad, bajo los ideales de la Revolución Francesa y la Ilustración. La filosofía que lo sustentó fue el positivismo: libertad, orden y progreso. Se trató de un currículum fijo, preestablecido y de forzoso cumplimiento. Aquí hay un impulso a las ciencias naturales y exactas con un legado de utilitarismo que conducía a la felicidad terrenal, en contraposición a la felicidad eterna. Hoy existe un concepto semejante de currículum después de 150 años.² Es un currículum al servicio del progreso, y la razón (racionalidad), la ilustración y educación laica. Su método educativo deberá ser experimental. El currículum tiene profundas raíces en la historia de las sociedades. De todas maneras sigue respondiendo a preguntas tales como: ¿Qué sociedad queremos construir? ¿Qué hombre se debe formar? Y por ende ¿Qué cosas deben aprender los estudiantes?

Cuando el currículum se encuentra matriculado en una u otra ideología prácticamente se puede traducir su verticalidad, linealidad, rigidez y homogenización, también puede suceder lo contrario. El ideal del currículum opera de esta manera como un plan de acción con un método particular con objetivos comunes. Esto quiere decir que plan de estudios, método y objetivos comunes conforman el currículum. Introduciendo estos componentes al currículum deben aparecer unas condiciones especiales para que éste se pueda cumplir, hablemos del docente y en este sentido, nos podemos ocupar de lo dicho por Stenhouse, (1996). “El currículum es el medio a través del cual puede aprender su arte el profesor” o como lo plantea el mismo autor “El Currículum es el medio a través del cual aprende conocimiento el profesor”.

² Resulta importante investigar cuándo fue que el término Currículum se instaló en Colombia. Seguramente hace 150 años o más no existía este concepto.

Es decir, que en el ideal de Stenhouse el currículum no sólo es camino para que se enseñe sino para que el profesor aprenda conocimiento y el arte de enseñar. De igual manera, se nota como el currículum es fundamentalmente cognoscitivo, lo que nos da a entender que lo que se debe enseñar es el conocimiento. Existe entonces dependencia absoluta del currículum al docente, como efectivamente se nota en la tan analizada y debatida libertad de cátedra. Vincula esta idea al desarrollo o mejor formación de los estudiantes con exclusividad al docente. Si el docente no tiene capacidad de enseñar bien o no tendrá conocimiento suficiente, será difícil aportar con suficiencia a la formación de sus estudiantes. Hablamos de una formación cognoscitiva.

De manera implícita subyace en el concepto currículum un ideario de aprendizaje, como ya se mencionó, con pretensión de formación. Si esto es cierto, es importante clarificar que el aprendizaje es un asunto estrictamente personal teniendo como referente su contexto y su cultura. Es personal en la medida que cada persona aprende a su propio ritmo y condiciones.

Colocar en estricta dependencia el aprendizaje y por ende la formación al docente, pone en tela de juicio la capacidad del docente y del estudiante. Suponer que el estudiante aprende lo que el docente le enseña es una equivocación, involuntaria por supuesto. Es claro a la luz de la psicología y las neurociencias que la velocidad en el aprendizaje en todos los seres humanos es diferente. De igual manera los ritmos, estilos, herramientas, procesos son personales.

Si la Ilustración³ irrumpió en la educación como alternativa importante en una educación para el país, lo que se desdibujó del año 1840 con la hegemonía conservadora, volvió de nuevo a reinar la educación vertical, religiosa y bancaria: “no libertad de culto significa no libertad de aprendizaje”. Este será un nuevo

³ Base del proyecto de Francisco de Paula Santander (1827 – 1840) que pretendía transformar la educación del país.

ideario de currículum, que quedó frustrado en su autenticidad para el país, podríamos decir que ha habido un gran efecto colonialista, eurocentrista y tecnologista que determina o frustra cualquier idea de currículum vinculado a un desarrollo humano nacional y latinoamericano.

Se nota entonces una marcada influencia predeterminante y de dominación del currículum desde factores extrínsecos. Si el currículum es el recorrido por cumplir, estará prefijado y orientado por aquellos que ejercen poder ideológico sobre él. El currículum es dominado y dominante por tradición. Hasta hemos podido visualizar un currículum apriorístico, como reflejo de un ideario de ser humano, de ilustración y de repetición de la memoria nacional (iconográfica).

Diferente podría ocurrir si el currículum es pensado como un proyecto (de investigación) como el pensamiento de Stenhouse puede ser complementado con el sentir de Grundy (1998), explicando el currículum desde conocimiento e interés de Habermas. Es claro que en las tres perspectivas, la primera, la racionalidad instrumental que cabalga en el positivismo, la segunda, la comprensión sobre la historia y la hermenéutica y en la tercera, la emancipación como el resultado de la participación activa. En palabras de Grundy, estamos pasando del interés técnico al interés práctico y del práctico al emancipatorio. La idea de currículum que nos queda, en este análisis, es aquella que puede ser ubicada según el interés del sistema, de la institución o de la persona.

El currículum es un proceso que implica la construcción paulatina de sí mismo al igual que sus resultados. Lo que importará es precisamente el proceso y los aprendizajes, dicho de otra manera tanto el proceso como el resultado se refleja finalmente en la formación. El propiciar procesos formativos de carácter autónomo y el intervenir con dinámicas educativas problematizantes, comprensivas y emancipadoras, no sólo ponen al proceso a la par del currículum, sino que el pensamiento del estudiante puede gravitar entre la hermenéutica (el sentido) y la

emancipación. ¿Cuál sería la idea de currículum? Es un proceso de construcción autónoma que implica y permite la emancipación del ser humano. El currículum es una estructura dinámica dialéctica *A Posteriori* que transforma el ser humano y la sociedad.

Un currículum *A Priori* es lo opuesto a un currículum “*A Posteriori*”. Parece obvio e inútil hacer cualquier comentario al respecto. En lo *A Priori* cabe todo aquello que creemos los estudiantes deben Saber, Hacer y Ser a partir de la predeterminación y un ideal de formación. Supone esto que el camino para lograrlo es a través de la enseñanza, con cumplimiento de un proceso preestablecido con la valoración precisa del acercamiento o lejanía de sus resultados. Esta forma de currículum incluye un sinnúmero de situaciones que suponen que el ser humano, es decir el aprendiz, actuará de X o Y manera y otras tantas de orden preventivo, como es el caso de los hábitos de la vida y los valores, que se convierten en elementos muy importantes en este propósito. Pero también gravitan otro tanto de cosas, que siendo aparentemente preventivas hacen parte del bagaje del adulto o de generaciones pasadas que cumplieron el proceso y que habiendo sido importante y significativo, ya no lo es. “Lo preventivo es de estricto cuidado”.

También nos dice que el currículum generalmente está referido a educar nuevas generaciones, con nuevas posturas. Si se trata de lo preventivo esto no puede ser con viejos referentes. También es de suma preocupación todo aquello que creemos que ha funcionado, pero que así la experiencia no lo demuestre nos deja perplejos o que simplemente creemos que nos ha dado resultado. Un símil que ha vivido la humanidad nos muestra qué tanta influencia tienen las acciones preventivas, cuando tienen propósitos de poder y dominación del ser humano. “La guerra preventiva” es apenas un eufemismo para la agresión consentida. Continúa Chomsky (2004) planteando su posición: “fue esta doctrina, no sólo su aplicación en Irak, lo que motivó las razonables y sin precedentes protestas ante la invasión.

Esta reacción sin duda ha elevado las barreras para apelar en el futuro a esta anunciada doctrina.

En términos más coloquiales, un currículum “A Priorístico” se puede convertir en un campo minado. El aquí y el ahora es una expresión de la conciencia, siempre y cuando este construya una fuerte dosis histórica: nuestra historia de vida.

“Una equivocada tradición colombiana, acentuada después de la denominada violencia, equiparaba la controversia con la mala educación. Se consideraba un valor el unanimismo y se estimulaba el intercambio de ideas sólo si estas eran coincidentes. Todavía recuerdo un aviso colocado en una cafetería de Cartago que decía: se prohíbe hablar de política y religión. Al privilegiar el consenso sobre el disenso se les iban cerrando los caminos a las diferentes opciones religiosas o de vida”. (Delgado, 2004).

Estas son características particulares de un currículum apriorístico, su marcada predeterminación de la condición humana dejó profunda huella en nuestras culturas. Es un currículum muy afectivo si de esto se trata, pero requiere un aparato político, militar y educativo con características muy propias: autoritarismo en todas sus expresiones. Continúa José Fernando Isaza (2004) su análisis.

“Afortunadamente en el país se están consolidando redes sociales que buscan limitar los excesos de autoritarismo; existen, así sean rechazados por los administradores, organizaciones no gubernamentales de defensa de derechos humanos y prestigiosos centros de investigación social que poco a poco permean el concepto de democracia con equidad. La academia juega un papel relevante para prevenir los excesos que la polarización conlleva...”

¿A quién corresponde la tarea? A nosotros. ¿Cuál sería la tarea? Conducir al país educativo y a los académicos a la interpretación comprensiva de las bondades y las dificultades, que seguramente serán muchas, generadas por un currículum que orienta el sistema educativo. Un sistema educativo determinante de la vida del país.

En contraposición a lo anterior, sin pretender extremismos, debemos poner en la visibilidad la idea de currículum *A Posteriori*. Esto implica también una idea de currículo como un continuum, es decir, un camino o proceso, como es el sentido original y epistemológico de la palabra, currículum igual recorrido.

Como primera medida vale la pena decir que el currículum es más que visibilidad. De esto se viene diciendo mucho: currículum visible versus currículum oculto. Pero la invisibilidad deberá ir mucho más allá de lo que podamos ver, percibir, pensar e interpretar. También es dar cabida a todo aquello impensable, como es todo aquello que supera la condición humana. Hoy sabemos donde estamos, mañana quién sabe. Esto no es una apreciación apocalíptica sino real o más bien, expresión de lo que hoy ocurre en el mundo, el cual es a su vez cada día más caótico y menos predecible.

Persiste la discusión entre las ciencias naturales, las ciencias sociales y las ciencias humanas intentando convertir al ser humano y a los fenómenos naturales en predecibles. Pero del otro lado, darle el valor correspondiente a los actos humanos como naturales, su conciencia de predecibilidad. Aquí está el meollo del asunto, en un currículum a posteriori. “En las ciencias naturales el ideal tradicional era alcanzar la certidumbre asociada a una descripción determinista. Hasta la mecánica cuántica persigue este ideal. En cambio, las ciencias humanas, ya se trate de la economía o la sociología, están dominadas por la noción de incertidumbre” (Prigogine, 1999). Un currículum a posteriori es un currículum para la incertidumbre.

De los currículum apriorísticos hemos escuchado muchas historias y mucha teoría. Vale la pena centrarnos en construir una teoría, desvelar experiencias y generar la reflexión crítica sobre currículum a posteriori. Estos seguramente podrían marcar la diferencia. De igual manera, se podrían convertir en una alternativa importante para el sistema educativo.

4.4 Tres posturas que orientan procesos educativos

Algunas cortas reflexiones podrían animar la discusión que, sobre el Currículum, se hace necesaria en virtud de todo aquello que viene afectando la Institución Universitaria. Esta larga tradición crítica de la Universidad Colombiana debe ser abordada no sólo en lo político y económico sino también en su quehacer cotidiano: Los Procesos Educativos. En esto, el currículum juega un papel decisivo.

4.4.1. El mundo de ayer: la permanencia curricular en lo establecido

La idea de currículum que circula en nuestros ambientes educativos es la de un Currículum a priori; idea que resulta de la planeación y especialmente de un ideal de metas que se desean cumplir. Estas intenciones van de lo formativo a lo académico y viceversa. Es un multipropósito al cual aportan todos aquellos administrativos y académicos que consideran importante cumplir el norte de capacitar, formar e instruir profesionales. Éste es un ideal de currículum profesionalizante. Así ha sido nuestra Universidad Colombiana con una herencia del modelo educativo francés, pero también hace parte de un ideal determinista propio de las Ciencias Naturales:

“En las Ciencias Naturales el ideal tradicional era el alcanzar la certidumbre asociada a una descripción determinista; hasta la mecánica cuántica persigue este ideal. Por el contrario, las Ciencias Humanas, ya se trate de la Economía o la Sociología, están dominadas por la noción de incertidumbre”. (Prigogine, 1999).

Esta manera de hacer currículum se fundamenta en el paradigma educativo anglosajón. El paradigma educativo anglosajón privilegia en esencia las prácticas educativas conducentes a la productividad en serie y a la economía del movimiento. De esta manera, se preveía que el Sistema Educativo y sus procesos

generarían los efectos esperados en el sistema productivo. En esta larga tradición aprendimos la manera de entender y actuar en los procesos educativos. Es así como centramos nuestra tarea educativa en partes puntuales, específicas y parciales que se deben enseñar y aprender. A esto se denomina asignaturas, materias, núcleos y áreas temáticas; tradición que hoy está en tela de juicio, dado el carácter deshumanizante y mecanicista que la caracteriza. También es evidente la parcelación del conocimiento, de la formación y de todo aquello que el ser humano debe saber; igualmente, así será la idea de la realidad y del mundo.

El currículum previamente establecido, y su dependencia con el cumplimiento estricto de sus objetivos al igual que de la ruta (Plan de Estudios) de aprendizaje, propició la dependencia con la Institución Educativa. En este sentido, se consideraba que la manera natural de aprender el conocimiento y las destrezas profesionales tenían su posibilidad en la Enseñanza. Esta enseñanza debería venir concretamente del docente, quien sería la persona indicada y única poseedora de la fórmula para cumplir con dicho propósito. Propósito que estaba claramente escrito y predeterminado en el currículum. Así, la Universidad y el currículum construyeron una íntima relación de dependencia, la que hoy no nos permite aceptar ni entender que pueda existir la formación profesional sin la presencia de un currículum preestablecido.

Martínez Boom (2003) considera el curriculum como una nueva categoría (investigativa) que transformó radicalmente la concepción del proceso educativo, redefiniendo el rol de la escuela y el estatuto del maestro, reduciendo la enseñanza a un proceso de instrucción y colocando el aprendizaje como centro del proceso educativo. De todas maneras el aprendizaje seguirá siendo la materia prima de los procesos educativos y la formación. Pero en este modo apriorístico del cual estamos hablando, éste permanece como un ideal de normalización y homogenización. En este caso vale la pena insistir en el autor en referencia: “De esta manera la educación se asemeja a una empresa de rendimiento en donde el

proceso de formación del individuo social es despojado de su carácter cultural y colocado a nivel de metas operacionales predeterminados y cuantificados”. (IDEM, 2003). Aquí el autor hacen referencia a la Reforma Curricular de 1979: Consolidación del modelo curricular:

“Corresponde entonces a la escuela cumplir con un imperativo de normalización y homogenización de la población, mediante la aplicación del paquete curricular uniforme para todo el país, sus objetivos sociales se dirigirán en adelante a garantizar que todo colombiano adquiera un mínimo de comportamientos, habilidades y destrezas como requisito mínimo para vivir en una sociedad sin un proyecto cultural y político definido” (IDEM, 2003)

Vale la pena preguntarnos después de estas cortas reflexiones ¿seguirá siendo útil para la Educación un Currículo a priori? ¿Será tarea formativa de la Educación el ideal de normalización y homogenización de los futuros profesionales?

4.4.2 El mundo de hoy: Un referente desequilibrante en materia curricular y como construcción humana.

“El problema central que enfrenta toda organización es la delegación de la capacidad decisoria” (Fukuyama, 2004). Este mundo de hoy ha planteado precisamente nuevas formas de pensar y de vivir. Éstas no sólo comprometen las personas sino las instituciones de todo orden hasta el Estado. En estas circunstancias estamos involucrados todos. ¿Estamos preparados para delegar aquellas cosas que se suponen son nuestra responsabilidad? En el caso de los procesos educativos, estaremos preparados para delegar nuestra tarea de enseñantes?

Como de todos es conocido, el mundo de hoy ha generado una dinámica propia en las maneras de vivir, de sobrevivir y de producir. No es un secreto que la Globalización transformó de manera abrupta nuestra actuación y representación del mundo y de la economía. Muchos serán los puntos de vista encontrados frente al fenómeno que no sólo nos invade sino que nos aqueja. De todas maneras, de acuerdo o en desacuerdo, el paradigma cambió y de golpe se instauró. Esta es seguramente una de las razones por las cuales estamos ocupándonos del currículum, de los procesos educativos por competencias y de las formas de evaluar. El mundo de hoy plantea como referente el competir, el ser competentes y la competitividad.

El mundo de hoy exige competencias para muchas cosas. Algunas de estas podrían ser las siguientes: incertidumbre, improvisación, flexibilidad, resistencia, fragilidad, movilidad, velocidad, brevedad, innovación, versatilidad, participación. Aquello que se ha denominado la revolución de las fuerzas productivas nos ha puesto en las fronteras de la supervivencia. Conforme a lo anterior, requerimos competencias en medio de la diversidad y para la diversidad: también para lo que algunos han llamado complejidad.

También es claro, que el efecto de la Revolución de las Fuerzas Productivas nos afectó significativamente. Cada vez las distancias entre los que más tienen y los que menos tienen son más grandes. De igual forma los monopolios y las grandes multinacionales están más cerca de nosotros. El lenguaje es cada vez más propio de lo hiper, trans, multi, mega, super y de todo aquello que dé cuenta de lo intenso del consumo. ¿Cómo responde el Sistema Educativo y específicamente la Universidad a tan particular realidad? El Currículum y las prácticas educativas universitarias no pueden quedarse esperando que alguien externo a la “U” y a nuestra vida cotidiana nos de la respuesta.

A las exigencias del mundo de hoy podemos responderle determinando qué será lo que sucederá en el futuro, pero el futuro está aquí, lleno de velocidad y de todas aquellas características ya referidas. La mejor forma de responderle, desde los procesos educativos, es estar al tanto y dentro del mundo de hoy. En este caso, las competencias como proceso, las estrategias curriculares constructivas y el currículum como construcción, son importantes alternativas educativas. Es decir, se presenta un ideal de currículum que se construye una vez las cosas han sucedido y las competencias se han desarrollado: pensar globalmente⁴ y actuar localmente.

Pero las cosas en materia educativa, dado el paradigma positivista, no se presentan así ni se aceptan como una construcción en proceso, sino como el resultado. Es decir, se trata de esperar que las cosas sucedan, que el mundo de hoy se exprese para luego pensar las soluciones. Dichas soluciones también deben ser válidas y demostradas como pertinentes. Sobre este paradigma se planea y se prevé, razón por la cual, cuando se responde al mundo de hoy, éste habrá cambiado. Dicho de otra manera, cuando nos corresponda aprender la nueva realidad estos aprendizajes serán obsoletos y de nuevo habrá que aprender otra realidad.

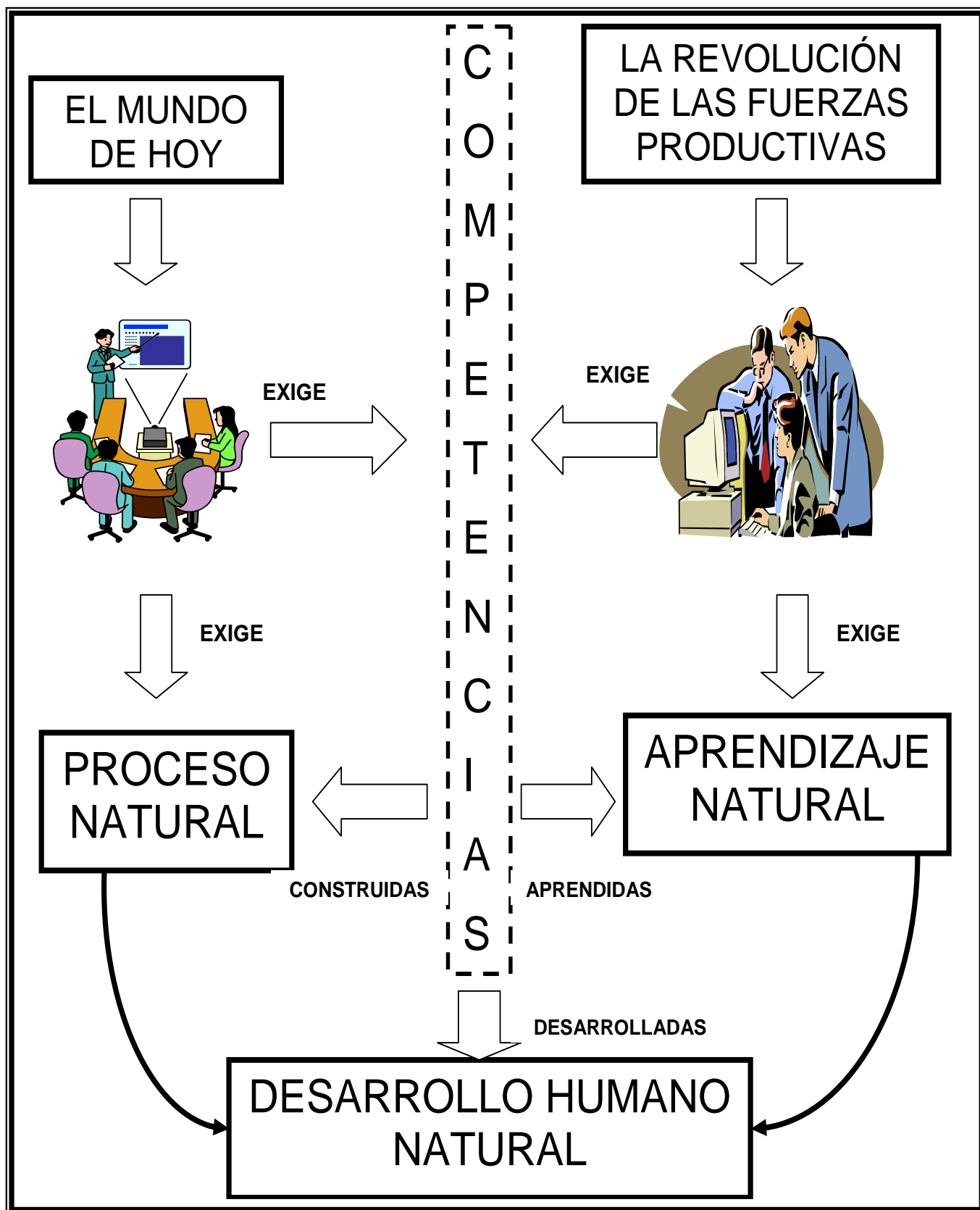
No cabe duda que, de una u otra forma, en uno u otro paradigma, lo que está en juego en todo proceso educativo es el aprendizaje. El aprendizaje es el proceso mediante el cual se genera transformación en el comportamiento humano con miras a asimilar, acomodar o adaptar. Pero no es suficiente con aprender, también hay algunos determinantes que juegan papel importante en éstas materias en el mundo de hoy.

⁴ “El término Globalización hace referencia al Conjunto de Fenómenos mediante los cuales la vida de los habitantes del planeta está vinculada, al menos en parte, a decisiones fuera de su propio país y sobre los que no ejerce ninguna influencia”. Güillochon, Bernard. La Globalización, ¿un futuro para todos? Barcelona: Larousse, 2003.

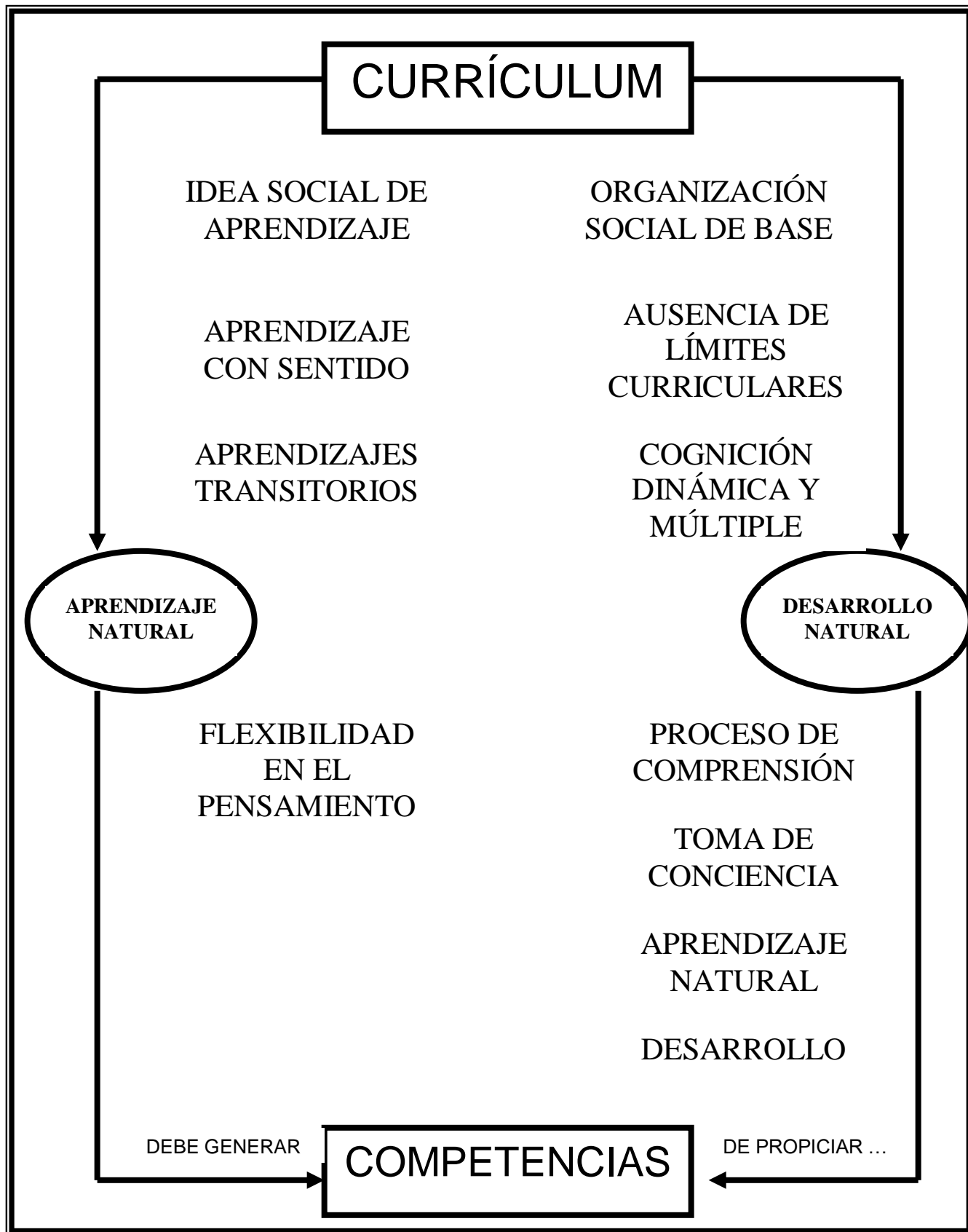
En el desarrollo del ser humano ocupan un lugar privilegiado determinantes genéticos que se expresan a lo largo de la vida y que supeditan, en gran medida, que se aprendan algunas cosas. Es igualmente privilegiada la cultura como todo aquello natural que tiene un profundo sentido artificial. En medio de todo lo anterior gravita el Currículum, afectado por los aspectos culturales pero también los económicos, políticos y sociales. Es precisamente la cultura el puente entre lo que es y lo que debe ser. De allí que el currículum tenga la misión de poner los procesos educativos a tono, con la cultura con la vida cotidiana del ser humano y el aprendizaje. Es tarea del currículum contribuir a la formación como también a la transformación de la realidad.

4.4.2.1 Aprendizaje y desarrollo natural (ver esquemas conceptuales No. 4.1, 4.2)

No es natural todo aquello que acontece en el mundo de hoy. Pero podría pensarse que ya es natural que estemos en una sociedad globalizada y que la Revolución de las Fuerzas Productivas es lo que nos merecemos. Esta es una manera de interpretar el asunto. Pero como ésto no es nada natural debido a que atropella nuestras maneras naturales de vivir en el Aquí y en el Ahora. Lo delicado del asunto es que nos acostumbramos a todo esto que invadió nuestro espacio vital y finalmente lo asumimos como algo normal, natural y cotidiano. A la postre, no sólo lo aprendemos sino que también lo aprehendemos. Lo que es claro en el mundo de hoy es la incertidumbre y la falta de control que tienen las personas y los Estados frente a lo que sucede: “La evolución de la economía mundial en los próximos cincuenta años dependerá esencialmente de factores a largo plazo sobre los que los Estados sólo ejercen un control muy parcial” (Larousse, 2003).



Esquema Conceptual No. 4.1: Competencias y Desarrollo Natural



Esquema Conceptual No. 4.2: Aprendizaje Natural y Desarrollo Natural

En materia educativa y específicamente en materia de desarrollo humano, es claro que existen en el ser humano ciclos, procesos, etapas, niveles y mecanismos que operan y se expresan de manera natural. Esta manera natural de funcionar del desarrollo humano va desde lo psicomotriz, moral, social, afectivo, volitivo, cognitivo hasta lo mental. Aquí es donde está la tarea del Currículum: identificar y articular los procesos naturales del desarrollo del ser humano a los procesos educativos. Aquí radica también la esencia del trabajo curricular a todo nivel del sistema educativo. De allí que exista un vínculo estrecho o íntimo entre Aprendizaje y Desarrollo Humano Natural. Aquellas cosas que el ser humano aprende con mayor facilidad son las que están cerca de sus procesos naturales de desarrollo. Vale la pena averiguar en qué momento del desarrollo se encuentran nuestros estudiantes para luego actuar en consecuencia. De igual manera, la relación entre procesos educativos, gestión curricular, evaluación y planeamiento debe estar sustentada permanentemente por los procesos naturales del desarrollo del ser humano. De igual manera, es importante saber qué tanto se ha transformado el Desarrollo Natural con el impacto del Desarrollo Artificial.

Lo anterior se vincula a la tarea del Currículum de hacer pertinente los procesos educativos con el Desarrollo Humano Natural. También le corresponde la tarea de equiparar lo Natural con lo Artificial, a medida que las transformaciones se van presentando.

Aprendizaje y Desarrollo Humano Artificial: Poniéndonos a tono con lo que sucede en el mundo de hoy deberíamos asumir que lo que se presenta en la sociedad global y el capitalismo global es un asunto muy importante de reconocer, debatir, rebatir y trascender. Pero es claro que no estamos asumiendo como natural lo que ocurre, el asunto es que está ante nosotros y le daremos el tratamiento que merece, ya que la mirada inmediata debe ser desde el Desarrollo Humano Natural y luego adoptarlo como un fenómeno artificial, donde los procesos educativos y el currículum tienen la palabra.

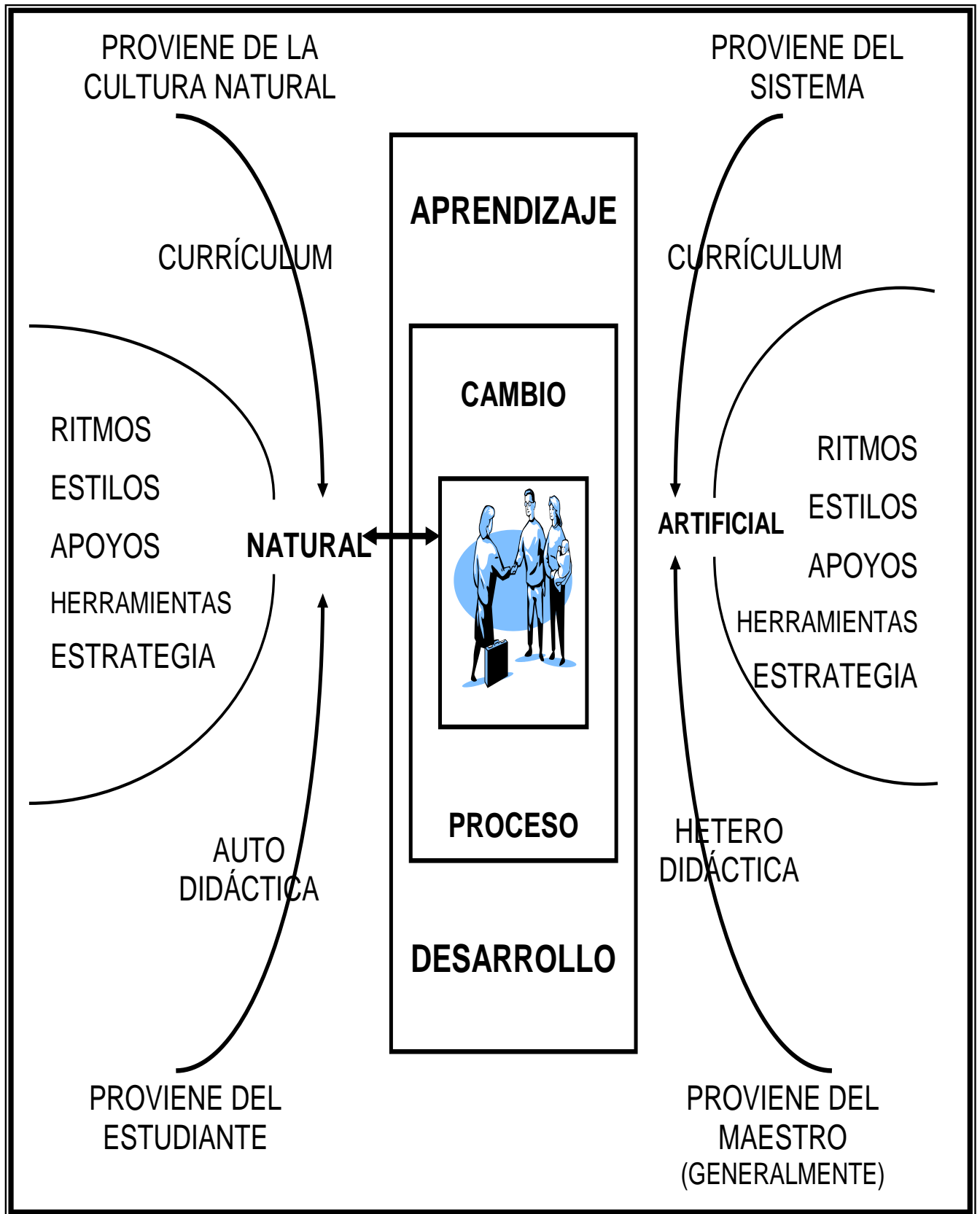
“La diferencia entre capitalismo global y sociedad global abierta no es tan grande. No se trata de una alternativa radical sino un mero cambio de énfasis, un mejor equilibrio entre competencia y cooperación, una afirmación de los principios morales en medio de tanta preocupación amoral.⁵ Sería muy ingenuo esperar un cambio en la naturaleza humana, pero los humanos somos capaces de trascender nuestro interés personal. En realidad, no podemos vivir sin cierto sentido de la moralidad. Es el fundamentalismo del mercado, que sostiene que la mejor manera de conseguir el bien social es permitiendo que la gente persiga su propio beneficio sin pensar en el bien común (ya que las dos cosas son lo mismo), lo que es una perversión de la naturaleza humana. Como dije previamente, considero que el capitalismo global es una forma distorsionada de Sociedad Global Abierta” (Soros, 2002).

La tarea de los procesos educativos está en desvelar esta realidad y por consiguiente en actuar articulando los procesos Artificiales del Desarrollo Humano en los procesos Naturales y no al contrario.

En la relación entre lo natural y lo artificial el aprendizaje actúa como el eje central del asunto. (Ver esquema conceptual No. 4.3) De esta manera, el aprendizaje se considera como proceso de transformación. Quien aprende nunca será el mismo. El aprendizaje que es la construcción humana permite la construcción parcial y permanente de su existencia. El Currículum debe ser un proceso en construcción como lo es la historia de la humanidad, es como un genoma social de aprendizaje.⁶ Éste debe dar la posibilidad a los estudiantes, profesores y administradores de mirar en múltiples direcciones y dimensiones.

⁵ Yo diría que no sólo Amoral sino doble moral.

⁶ “Poder leer el genoma nos dirá más sobre nuestros orígenes, nuestra evolución, nuestra naturaleza y nuestras mentes que todos los intentos de la ciencia hasta la fecha. Revolucionará la antropología, la psicología, la medicina, la paleontología y prácticamente todas las demás ciencias. Con esto no estoy afirmando que todo está en los genes o que los genes son más importantes que otros factores. Está claro que no pero son importantes, eso es seguro”. Ridley, Matt. Genoma. España: Grupo Santillana. Ediciones S.A. 2001. pág. 24



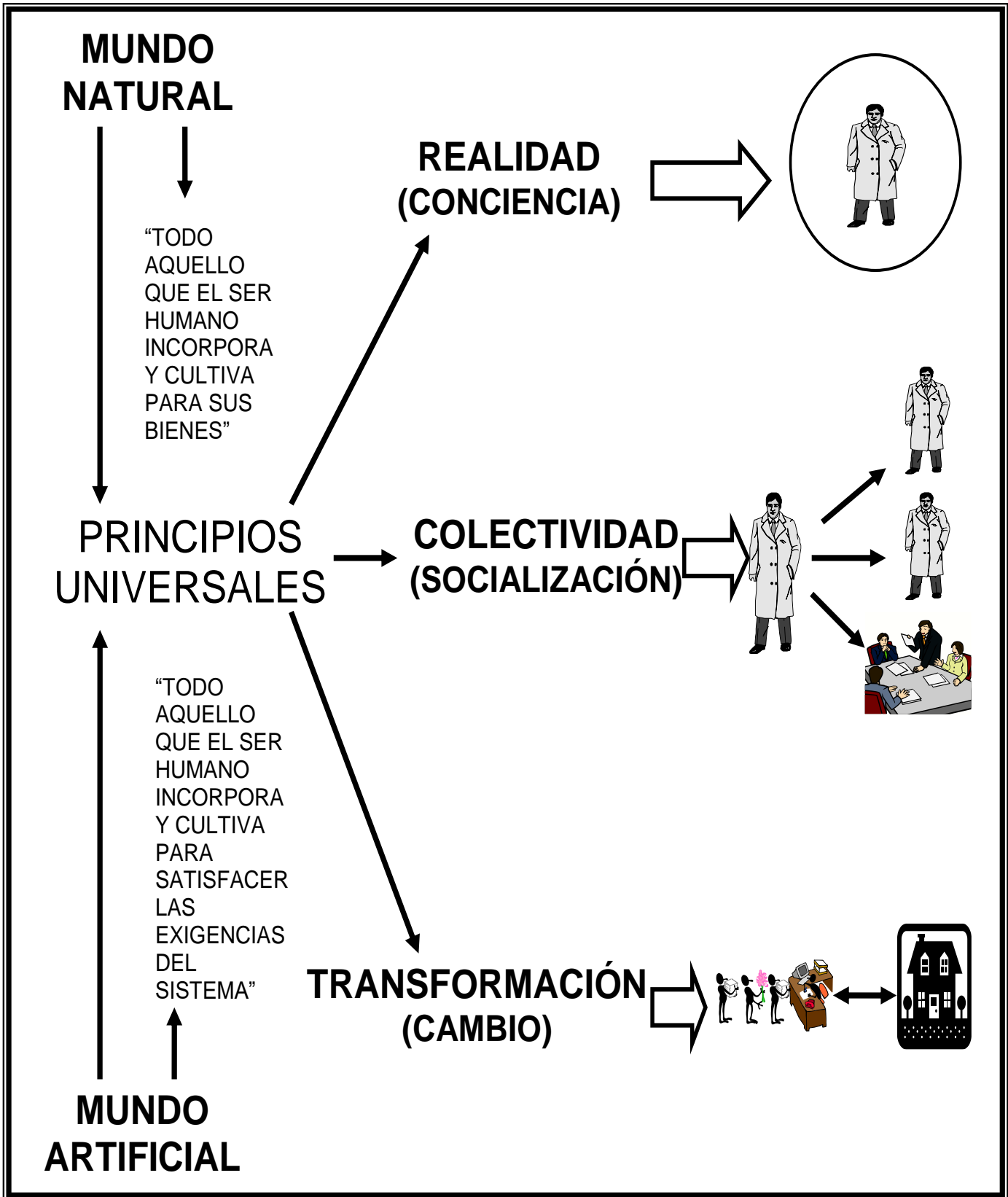
Esquema Conceptual No. 4.3: Desarrollo Natural, Artificial y Aprendizaje

4.4.2.2 Principios universales: entre el mundo natural y el mundo artificial (Ver esquema conceptual No. 4.4)

La tarea del Currículum y de todo proceso educativo debe ser dirigida a formar personas que desarrollen tres principios universales de vida: principio de realidad, principio de colectividad y principio de transformación. Esta es la tarea mínima que todo docente debe lograr en sus estudiantes cuando se piensa que ellos serán componentes frente a la vida y ante el mundo de hoy. Asunto que también debe ser pensado desde el Currículum.

El principio de realidad permite a la persona construir un sentido de orientación y ubicación tanto espacial como temporal. De igual forma, le permite razonar, operar con sentido de orientación tanto académico como humano. En este caso, le permite desarrollar lógica de su vida, de su dinámica y del mundo que lo rodea. El principio de realidad permite a la persona conocerse así mismo, a su personalidad de desarrollar un claro espacio vital. También lo coloca en conocimiento del mundo que lo rodea tanto cercano como lejano y a su vez, pone en práctica sus principios morales (universales) y afectivos.

Con respecto al principio de colectividad, se parte del hecho de que el ser humano es por naturaleza un ser social. Desde esta perspectiva se considera que la vida en sociedad y en colectividad se define y se desarrolla desde las posibilidades de interacción, comunicación, diálogo y participación. Juega papel definitivo la toma de decisiones, pertenencia y compromiso con el grupo humano en el cual vive y al cual pertenece. En otras palabras, se puede conocer a su mejor expresión: la solidaridad, responsabilidad, ayuda, colaboración y liderazgo grupal. Este principio de transformación no solamente se da en el proceso de desarrollo y de maduración del ser humano, también en la posibilidad de cambio que se da en el mundo y en la realidad. La transformación natural de las personas y del entorno que nos rodea, debe estar orientado y al tanto de sus propios cambios.



Esquema Conceptual No.4.4: Principios Universales, Mundo Natural y Mundo Artificial

El principio de transformación involucra el constante cambio del desarrollo integral y las modificaciones a que se ve adaptado el ser humano y la sociedad. No se trata de cambiar por cambiar sino de asumir los cambios pensando en el Bien Ser, el Bienestar y el Bien Común.

La tarea curricular mínima está en propiciar la formación con base en los tres (3) principios formulados con anterioridad. En consecuencia, los procesos educativos deben garantizar que los principios universales se pueden desarrollar. De allí que la actividad educativa deba generar competencias fundamentales y básicas que respondan a la necesidad de saber ubicarse en la realidad y vivir en colectividad y sociedad, con la posibilidad de estar al tanto del cambio paradigmático.

El aprendizaje de los principios universales es como mínimo, un proceso de cambio que va en paralelo con el proceso de desarrollo humano. Éste se debe ubicar en el centro del desarrollo humano natural y desarrollo humano artificial. En este orden de ideas deben existir procesos educativos acordes con lo natural y, a su vez, con lo artificial. Estamos hablando de un Currículum Natural y Currículum Artificial, de Autodidáctica y Heterodidáctica, en los cuales el papel del estudiante y el docente deben ser participativos y mutuamente transformativos.

4.4.2.3 Cognición: entre lo natural y lo artificial (Ver esquema conceptual No. 4.5)

Otro aspecto a través del cual el Currículum y los procesos educativos se convierten en algo productivo en su proceso de construcción y como un producto tangible en su fundamentación y aplicación, es la cognición tomada como soporte del aprendizaje.

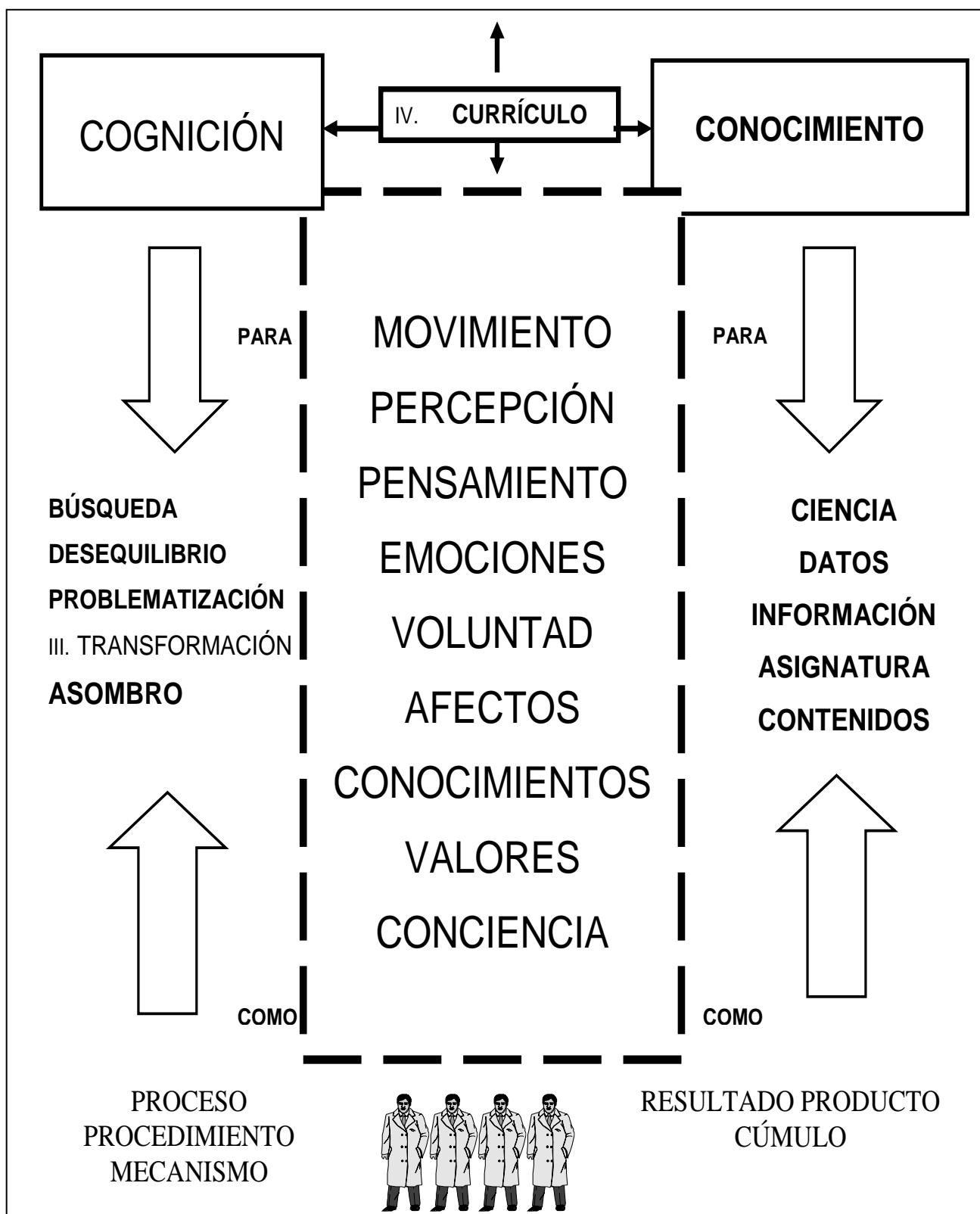
La cognición es el proceso Neuropsíquico de base que genera diversas transformaciones en el aprendizaje de todo aquello que el ser humano aprende.

Desde aquí se genera el movimiento, se da la percepción, se genera el pensamiento y se fabrican las emociones, la voluntad, los afectos, el conocimiento, los valores y la conciencia. La cognición es el mecanismo Neuropsíquico de base que da fundamentación y sentido a todo aquello que ocurre en nuestro cerebro y en nuestra psiquis. De aquí en adelante cualquier cosa puede suceder en materia de aprendizaje.

La manera de hacer de la cognición el soporte de un aprendizaje efectivo es a través de procesos educativos de búsqueda, desequilibrio, problematización, transformación y asombro. Esto quiere decir que el Currículum debe estar centrado en conocimientos y en cualquiera de sus manifestaciones como ciencia, información, disciplinas específicas, las cuales, a la postre, se expresan curricularmente como asignaturas, materias y contenidos temáticos. En materia de cognición es más importante generar primero que todo otras posibilidades que serán las que permitirán llegar finalmente a obtener lo que se desea enseñar o aprender en materia cognoscitiva.

“No tenemos ninguna posibilidad de hacer progresar a un sujeto sino partimos de sus representaciones, sino las hacemos surgir, sino las *trabajamos* de la misma manera que el Alfarero trabaja la tierra, es decir, no para sustituirla por otra cosa sino para transformarla” (Meirieu, 2002).

Por las razones anteriores hablar de currículum, en construcción y como proceso, implica vincular su reflexión a la Didáctica y la Evaluación. Para algunos existen profundas diferencias pero, siendo coherentes con lo planteado, son una sola unidad de formación: Currículo – Didáctica – Evaluación. En otras palabras, cada una de estas dimensiones y componentes se deben afectar íntimamente, y en la medida que cambia una cambiarán las demás.



Esquema Conceptual No.4.5: Curriculum, Cognición y Conocimiento

4.4.2.4 Precaución con la predicción y previsión: un asunto de cuidado con la anticipación (Ver esquemas conceptuales No. 4.6, 4.7)

Un nuevo Currículum A priori, en Proceso o A posteriori, debe superar la intención de dominar todo aquello que se quiere anticipar. No es imposible cumplir las metas, propósitos y contenidos planeados. De igual manera, si se enseña todo lo previsto, sería imposible aprenderlo. Se reevalúa la concepción que ha prevalecido en nuestra educación en suponer que aprendizaje en el aula es equivalente o superior a lo enseñado.

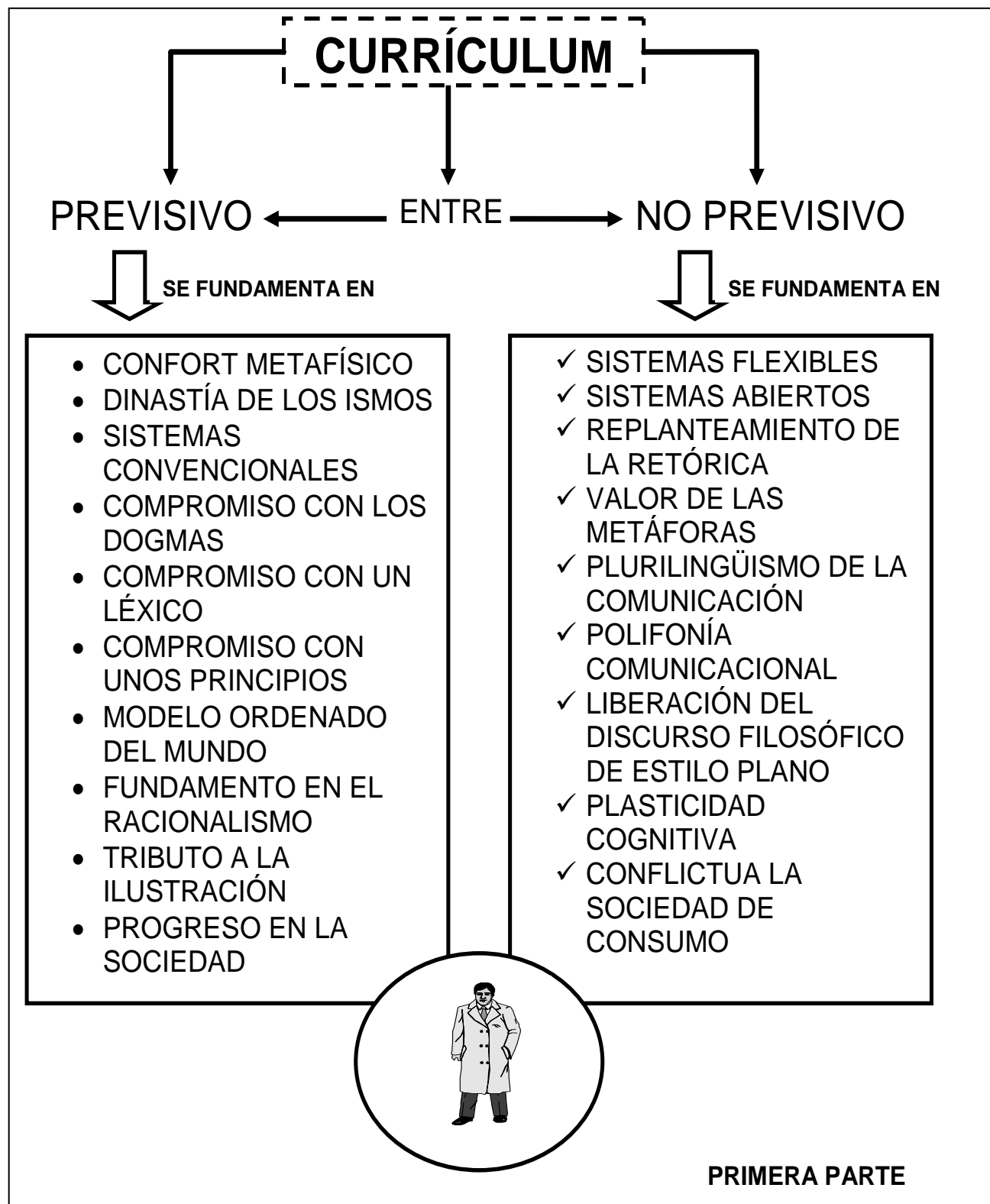
La predicción se fundamenta en anunciar algo que ha de suceder en el futuro. La previsión permite ver con anticipación y a tomar por adelantado las medidas necesarias para hacerle frente a algo. En ambos casos prima la idea de la anticipación. En estos parámetros radica el soporte de la planeación curricular convencional y se determina el proceder en el aula de clase cuando se enseña. Es decir, nuestros procesos educativos parten inicialmente de la anticipación de lo que se quiere enseñar con la firme intención de enseñarlo todo y aprenderlo todo. Un nuevo Currículum cuestionar el confort metafísico, la dinastía de los ismos, las nostalgias de los sistemas, los compromisos con los dogmas, el modelo ordenado del mundo, la sociedad de consumo, la censura académica, el racionalismo y la ilustración. Un nuevo currículum debe privilegiar el replanteamiento de la retórica, la polisemia y el valor de la metáfora, la plasticidad en los procesos, las crisis de las taxonomías, el papel de la ironía (palabra viva), el principio de la contradicción, la provisionalidad (verdades en construcción), la variabilidad y la interinidad en los conceptos y conocimientos.

Lo planteado se debe sustentar con base en un Currículum que conduzca al desarrollo de competencias para la vida y luego para la productividad. Este currículum debe orientarse en el desarrollo natural y artificial de una idea social de aprendizaje, aprendizajes significativos, aprendizajes transitorios, flexibilidad en el

pensamiento, organización social y educativa de base, ausencia de límites curriculares, cognición dinámica y múltiple, comprensión y consciencia y, finalmente, aprendizajes y Desarrollo Humano Natural más que el Artificial.

El Currículum es una idea, un concepto, una palabra y una posibilidad como conjunto organizado, abierto y sistema de experiencias de aprendizajes significativos con objetivos comunes, con intención formativa para la vida cotidiana y para el acto de saber y el de conocer demostrado a través del desempeño. En esta idea debe prevalecer la autonomía del ser humano, así las condiciones de hoy sean turbulentas.

“Aquí aspiramos a cambiar de perspectivas, en aspectos como los citados y construir unos conocimientos y práctica más válida para resolver lo que creemos son nuestras necesidades vitales, no podemos conformarnos con las formas dominantes de lo que suele llamar conocimiento, ni siquiera aquel que se bautiza como científico porque aporta muchos datos” (Villasante, 1997).



Esquema Conceptual No.4.6: Curriculum Previsivo y no Previsivo



Esquema Conceptual No. 4.7: Curriculum Previsivo y no Previsivo

4.5 Currículo por competencias

En términos de globalización resulta indispensable hablar de Competencias. Todos los comentarios generados por la globalización nos han impactado tanto, que cada vez tenemos más exigencias en nuestras capacidades. Los cambios van desde nuestros hábitos hasta los desempeños más sofisticados, por ejemplo llevar a feliz término un proceso innovador.

Al respecto conviene decir, la globalización ha tenido implicaciones tan profunda en nuestras vidas que no quedó otra alternativa que vivir diferente. No vamos a discutir si vivimos mejor o peor, pero queda claro que los cambios son evidentes, y que las secuelas son importantes de considerar sin haber renunciado a lo que nos corresponde. Alrededor de este tema, son muchas las esferas que se han visto afectadas; el Sistema Educativo también se ha visto afectado por la globalización. No queda duda que éste es el que lleva la carga de responderle a los retos a la globalización.

Como es sabido, todos los momentos de la historia de la educación han sido vinculados al desarrollo de la sociedad, a la reflexión sobre el currículum; tienen y tendrán un carácter fundamental. Sin temor a equivocación, las discusiones han tenido como centro de atención la efectividad del currículum, no sólo en lo concerniente a lo que representa en aprendizaje, como su razón de ser, sino en el impacto social que éste genera. Ésto debido a que las discusiones, investigaciones, propuestas innovadoras no han tenido las repercusiones esperadas. Esto se nota claramente en cualquier cambio por insignificante que este sea. De allí que las propuestas de innovación, renovación y Reforma Curricular gozan de un excelente desprestigio y siguen siendo motivo de grandes conflictos institucionales.

El asunto no es tan sencillo de comprender y de aceptar, ya que en cualquier cambio curricular se encuentran implicados diversos intereses, así que las personas que los defienden estarían dispuestas a luchar por ellos a brazo partido y hasta las últimas consecuencias.

“Seguramente estos intereses son de orden político y afectan significativamente la rutina. Sospecho que en muchos aspectos el diseño y el desarrollo curricular son de índole político, es decir, un intento de facilitar la idea que otros tienen de una vida digna, creando unos procesos sociales y estructurando un entorno favorable al aprendizaje”(Macdonald,1975).

De todas maneras la intención con el currículum va orientada a alcanzar unos fines determinados. Esto, que es sencillo de entender, es la fuerza vital del currículum, dicho desde el siglo pasado con mucha fuerza por Tyler (1949) y que en su momento tuviera las repercusiones esperadas. En este sentido, el autor plantea que los fines de la educación, desde luego, debían discutirse, a lo cual seguiría la definición de los objetivos que, a su vez, daría lugar al desarrollo curricular. Una vez impartida la instrucción, insistía Tyler, se implicarían los métodos de medida educacional para verificar la consecución de estos objetivos: En caso afirmativo, la instrucción había tenido éxito, en caso contrario, sería preciso modificarla.

En realidad hoy día no estamos tan lejos de lo planteado por Tyler. Este enfoque fue pronto asumido desde el año 1949 por el Conductismo. Esto se convirtió en la piedra angular de la Psicología de la instrucción (Carr y Kemmis, 1988), posteriormente y que fuera desarrollada en la educación como diseño instruccional y tecnología educativa. Sus aportes y efectos socioeducativos fueron importantes y esos son los que muchos insisten en mantener: Tendrán sus razones.

En todo caso, a partir de los desarrollos alcanzados con anterioridad y sin ninguna pretensión de hacer historia sobre currículum, lo que se ha notado claramente, es

que sus transformaciones de fondo han sido mínimas y su esencia estructural y funcional continúa como hace cincuenta años. Al margen de esto, la Tecnología Educativa podríamos decir que en su momento organizó y en sus propios parámetros, operativizó las formas de planear, diseñar, organizar, ejecutar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje. Bajo el modelo ya comentado.

Pese a que muchos consideran el modelo revaluado en nuestro medio, no cabe duda que todavía tenemos una profunda influencia de la Tecnología Educativa, sólo basta con mirar nuestros currículos universitarios, para encontrar el diseño instruccional en su máxima expresión. Las huellas son profundas y quién sabe hasta cuando permanecerá esta influencia. No cabe duda que en la actualidad se abren paso otras miradas que seguramente marcarán la diferencia y, a la postre, lo establecido será transformado. Pero esto no es suficiente, cualquier cambio en lo curricular requiere un profundo cambio en el quehacer educativo, ya que el currículum compromete indispensablemente lo didáctico, evaluativo, administrativo y social.

Las Pedagogías Humanistas, Constructivismo, Pedagogías Activas y Pedagogías Participativas se hacen presentes por uno y otro lado, pero no tienen la suficiente fuerza paradigmática para que se establezcan como un nuevo enfoque educativo y que, a su vez, afecten todos los ámbitos de nuestro quehacer educativo cotidiano. Esto debido a que estamos completamente atrapados en un enfoque supremamente fuerte, así mismo debe ser la relación.

El nuevo enfoque que se proponga, debe ser fuerte, profundo y persistente, que cierre todos los atajos, abra otras puertas, permita una mirada diferente, de vele otros conceptos de ser humano, sociedad, cultura y educación; al igual que vaya acompañado de una praxis educativa consecuente.

El currículum no sólo debe ser pensado bajo la perspectiva teórica, también debe estar en concordancia con otras fuerzas que hacen permanente presión sobre el Sistema Educativo, tales como: sociedad, empresa y estado.

“Es evidente que está acelerando el proceso de intromisión del Estado y la industria en la educación. A ambos lados del Atlántico han surgido presiones para adaptar las necesidades económicas” afirma Apple (1990).

Continúa el autor ejemplificando la situación que en los países desarrollados es más efectiva que la nuestra.

“En Inglaterra, el Great Debate y el Green Paper – que formaran parte de una estrategia para hacer la política educativa del gobierno, desde las escuelas elementales hasta las universidades, se corresponda más con los requerimientos ideológicos de mano de obra de la industria- aparecen como notables manifestaciones de la habilidad del capital para dirigir sus fuerzas en época de crisis económicas”. (IDEM, 1990).

Asunto similar ocurre en los Estados Unidos. Ahora asistimos a un currículum para la globalización al igual que para la incertidumbre, esto ha generado que éste se convierta en un currículum caracterizado por la fragilidad. Estos fenómenos nos han penetrado de tal forma, que el Sistema Educativo no tendrá otra alternativa que transformarse para hacerse más competente y competitivo y por consiguiente, con mayor capacidad.

En otros términos, “existe un alto grado de incertidumbre sobre la coyuntura económica de la economía global y, muy especialmente, sobre el rumbo económico de los Estados Unidos después de los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001, que dejan un saldo trágico de más de tres mil muertos. Esa experiencia jamás ocurrida en la historia de Estados Unidos, ha ocasionado un cambio radicado en la conducción de la política fiscal, en las relaciones exteriores de esta nación y en las nuevas medidas de seguridad y migratorias nunca antes puesta en vigor” (News Week, 9 de octubre de 2002)

Como se ha planteado, sí estamos en un proceso de globalización, requerimos un Currículum para la globalización.

Antes de continuar, insistamos en algunos cuestionamientos ¿Qué es globalización? Es la revolución de las fuerzas productivas. ¿Para qué un currículum? Un currículum debe atender hoy las exigencias planteadas por la globalización y por la revolución de las fuerzas productivas. Al respecto conviene decir que entre las fuerzas productivas y la globalización está el ser humano. Un ser humano competitivo y, por ende con competencias. Pero dichas competencias no son para sobrevivencias o supervivencias, son para vivir dignamente. La vida digna es integral, de igual forma obedece a la integralidad del ser humano. Pero ¿Cuáles son las respuestas que se han planteado para que el currículum opere conforme a las circunstancias que se plantean en la sociedad y en el país?

Con la nuclearización se ha creado una nueva forma de trabajo curricular y en el peor de los casos, se ha propiciado inquietudes en el quehacer educativo y administrativo. El tratamiento del asunto es importante debido a que por este mismo camino podemos llegar a las competencias y a la competitividad que es el paradigma que emerge y no necesariamente porque esté de moda. También podríamos decir que la nuclearización es una forma de organización curricular pero que en la actualidad no sabemos si opera. Aunque las competencias en los estudiantes se ha dicho que por cualquier camino deben funcionar. Ahora bien:

“Nuclearizar es agrupar, organizar, sistematizar e integrar en torno a un asunto común, llámese problema, tema o asunto, que se denomina eje central, regulador, unificador o integrador. En la actualidad se ha utilizado la nuclearización como una forma importante no sólo de organización curricular sino de carácter humano expresado en los colectivos docentes y estudiantes, que en nuestro medio se abren paso” (Villada, 2001).

Actualmente reconocemos núcleos temáticos y problemáticos. Seguramente ya existen protocolos que expliquen y permitan actuar sobre la planeación de los núcleos. Esto se ha convertido en un ejercicio interesante de integración de pequeños y grandes territorios de la vida académica que busca formas dinámicas de aprendizaje.

A la fecha no sabemos con precisión la efectividad del diseño curricular vs. aprendizaje, aspecto importante para ser investigado, ya que se trata de reconocer de manera precisa la esencia de lo que tenemos denominado rendimiento académico. Se cuestiona entonces que lo que se propone como una nueva estructura y dinámica curricular siga operando de la misma manera que convencional, es decir, los cambios en la forma son evidentes pero los resultados efectivos no se ven llegar. Esto al final termina generando un sentimiento de incredulidad tal que, por más esfuerzos que se hagan, la comunidad educativa termina pensando que han perdido el tiempo. Que la comunidad educativa siga creyendo que todo lo propuesto es lo mismo pero con otras palabras.

Es claro que debe existir correspondencia entre la concepción y la praxis del aprendizaje, con las maneras de enseñar. Estas relaciones deben ser construidas a partir de una concepción y la praxis curricular coherente con lo anterior. En otras palabras, en esencia, debe existir unidad en todo lo anterior.

A mi manera de ver las cosas, toda reforma o innovación curricular debe estar acompañada y, a su vez, debe tener un enfoque pedagógico (Coherente y consistente) entorno a una nueva organización social que de soporte al nuevo currículum y por consiguiente, que vincule nuevas formas de trabajo docente, de evaluación del aprendizaje y de evaluación permanente del proceso curricular que se está llevando a cabo. “Si una innovación no lleva de la mano un proceso de evaluación permanente que la retro-alimente, estaría destinada a fracasar” (Villada, 2001).

De hecho, si se propone una organización curricular nuclearizada y nuclearizante como respuesta al desarrollo de competencias, encontramos una primera circunstancia que vincula la uno con la otra. Este vínculo se da porque la nuclearización es un organizador del pensamiento y el vínculo en las competencias se da fundamentalmente sobre las competencias mentales, que tienen su base en el desarrollo y dinámica del pensamiento. Se podría decir que ambos se corresponden y que prácticamente hablamos de lo mismo. Esta es la manera lógica de hacer currículum.

“Debemos intentar comprender el comienzo del universo a partir de bases científicas. Puede que sea una tarea más allá de nuestras capacidades, pero al menos deberíamos intentarlo” (Hawking, 2002). Esto es lo que ocurre en la relación dinámica entre Currículum Nuclearizado, Nuclearización y Competencias Mentales. La presencia del pensamiento juega un papel definitivo, porque al intentar comprender y explicar las cosas o los fenómenos éste igualmente se desarrolla. Si centramos la atención en la nuclearización, debemos insistir en la necesidad de su verdadera comprensión y en su debida utilización. Veamos algunos puntos de referencia:

1. Colectivizar los núcleos y nuclear colectivamente
2. Construir o reconstruir un núcleo a partir de un colectivo (de personas)
3. Vincular al colectivo y el núcleo una forma de trabajo pedagógico consecuente.
4. Construir una organización administrativa curricular vinculada al proceso de aprendizaje.
5. Garantizar la permanencia del vínculo entre nuclearización y la discusión, con las diversas maneras de planear y gestionar. El currículum radica en la armonía que le debe caracterizar en el quehacer educativo. No cabe duda que debe existir armonía entre nuclearización con los procesos de Aprendizaje, Interacción y Didáctica.

Dos conceptos importantes de curriculum emergen en la actualidad que nos permite entender el asunto de manera muy diferente. Un curriculum es un conjunto de procesos que vinculan emancipación y potenciación. Esto permite compromisos con acciones autónomas y el surgimiento de intuiciones auténticas, críticas de la construcción social de la sociedad humana. De otra manera el curriculum es el trayecto de la transformación humana en los procesos educativos. Ambos conceptos anteriormente formulados están vinculados por propuestas que sustraen la idea del curriculum del quehacer educativo propiamente dicho.

Ambos conceptos van más allá de la idea de la nuclearización como organización temática y problemática del curriculum. En este caso, el valor de la nuclearización esta en las organizaciones colectivas que orientan el quehacer educativo y curricular. Dicho de otra manera, las organizaciones deben potenciar la emancipación y la transformación humana.

Una concepción de aprendizaje consecuente con la idea de competencias también tiene implicaciones importantes en el Quehacer Educativo. Claro que hacemos referencia al aprendizaje como proceso y competencia, como la capacidad en acción demostrada con suficiencia. Dicho de otra manera es aprender con calidad, donde la calidad sólo se puede unificar en el desempeño.

También salta a la vista la relación que debe existir entre la organización Curricular y la Organización Humana (social) que debe constituir el aprendizaje y el desarrollo de las competencias. Se trata de una organización donde se privilegia el aprendizaje colectivo por encima del aprendizaje individual: colectivos de aprendizaje.

Si existen colectivos de aprendizaje, deben existir colectivos de enseñanza. La nuclearización es una manera de derrotar el individualismo, tanto en los docentes

como en los estudiantes. Esto trae como consecuencia que el estudiante sea una persona competitiva, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Los núcleos curriculares deben estar circunscritos a colectivos de docentes bien estructurados y funcionando activamente, con esto queda claro que un núcleo y un colectivo deben ser una sola organización: unidad pedagógica. Esta unidad será la responsable de dar prioridad a todos los asuntos necesarios de decidir, deberá administrar y desarrollar estrategias de carácter regulador para que las cosas sigan su curso y no queden supeditadas al azar o a los vaivenes particulares y, por qué no, administrativos. Como se ha podido notar, las formas deben ser dirigidas a mantener y aprovechar al máximo de esta unidad estructural y funcional, hasta el punto que la unidad sea más amplia: nuclearización, Colectivización y Gestión. Esta podría ser asumida como unidad de pedagogía activa. Este último componente podría ser desarrollado bajo una propuesta pedagógica consecuente con esta organización de orden social.

Una unidad pedagógica activa debe articular la noción de competencias, de curriculum y el ejercicio cognitivo integral. De todas maneras competencias y curriculum cohabitan en lo cognitivo. Aquí lo cognitivo está representado por todos aquellos proceso que transforman información y la ponen en la dimensión neurosiquica para la correspondiente transformación en lo mental, emocional, social, moral, cognoscitivo y corporal. En la medida en que la relación entre competencia y currículo se armonice el desarrollo cognitivo y las prácticas cognitivas son cada vez más evidentes.

De allí que la nuclearización y la organización social de base se correspondan con la idea de la unidad pedagógica activa que impide que exista una separación parametrizada y por estancos como ha sido tradicional en el sistema educativo colombiano. A medida que la nuclearización se presenta la organización social de

base se compromete más con la producción de cogniciones de todo tipo y trasciende la presencia exclusiva de alguna de ellas en especial.

Finalmente, si esas unidades están apoyadas por una organización administrativa centrada en su dinámica interna y que favorezcan a su vez, el aprendizaje y no tanto la administración institucional sino la autogestión, nuclearización, colectivización, actividad y autonomía, las cosas seguramente funcionarían con mejores resultados. Para que los núcleos del currículum funcionen adecuadamente, se deben conformar colectivos docentes que ellos mismos puedan desarrollar en lo científico y en lo pedagógico. Esto a su vez, se debe reflejar como ejemplo de vida y en los colectivos de aprendizaje.

Se ha dicho que estructura curricular nuclearizada es una forma de organización curricular que bien puede obedecer a la tematización como a la problematización. Estos son dos (2) caminos diferentes del mismo asunto y que aunque parezca no conducen al mismo lugar, podríamos decir que son dos (2) caras de monedas diferentes. No es como de manera superflua se ha defendido y que por cualquiera de los caminos llegamos a la misma parte.

Lo que se ha podido reconocer es que la tematización y la problematización se han vinculado de manera directa a la nuclearización del currículum, razón por la cual se habla de núcleos temáticos y núcleos problema. También se ha propuesto, que el camino temático nos conduce directamente a los problemas, pero aquí es donde está la controversia: no es una sola moneda.

Por un lado la tematización son las diferentes maneras de abordaje de un tema. A su vez un tema, corresponde a la organización de determinada información que refleja el estado del conocimiento sobre el cual se genera la vinculación al enseñar y por consiguiente al aprender: una característica importante de tantas cosas

comunes que tienen, es el aislamiento del tema de otros que lo puedan contaminar o afectar y que faciliten su manejo.

La tematización es una forma particular de disgregar el conocimiento y que permite el manejo de un campo o parcela necesaria de enseñar. Por esta razón aparece como una alternativa importante los núcleos temáticos.

Un Núcleo Temático es un conglomerado de temas que tienen afinidad funcional y sistemática, que han sido organizados (agrupados) con el fin de dar amplitud, conectar e integrar al conocimiento. Esta forma curricular es fundamentalmente cognoscitiva y permite o favorece el desarrollo de competencias cognoscitivas. El motor que permite su aprendizaje esté basado en la enseñanza de los contenidos. Al menos ésta es la forma como se ha asumido en los Sistemas Educativos.

Por otra parte problematizar es un proceso mediante el cual se identifican problemas, se conceptualizan, se tratan y, si es del caso, se resuelven. Un núcleo problema es el conjunto de problemas o es un problema de una amplitud, cobertura o importancia tal, que requiere y exige de un tratamiento particular y a su vez, integral.

Esta Forma de abordaje y de organización curricular se caracteriza por generar una dinámica fundamentalmente mental que permite el análisis, síntesis, relación, contextualización, integración, extrapolación, comparación y otras funciones importantes. Estas, al final, "pueden" estar al servicio de lo cognoscitivo. Aunque no necesariamente.

Como se podrá notar, la organización curricular temática y la organización curricular problemática son muy diferentes, no sólo en el campo didáctico, sino en el administrativo, cognoscitivo y mental. Esto nos debe llevar a pensar que pasar de lo temático a lo problemático implica el paso de una modalidad de competencia

a otra diferente. Es decir, pasar de las competencias Cognoscitivas a las Mentales.

Había que decir también que la tematización ubica al docente y al estudiante en un proceso cognoscitivo, como ya se mencionó, mediante el cual el aprendizaje llega camino de la repetición, construcción y, en el mejor de los casos, significación. Aquí la información es el común denominador. La forma de trabajo curricular por temas es en la práctica una manera agrupada de hacer lo mismo que siempre hemos hecho en los currículos por asignaturas (asignaciones), ya que quedan compartimentados como estamos acostumbrados, a esa forma de trabajo muchos no renunciarán.

Para pasar de los núcleos por temas a los núcleos por problemas es necesario realizar varias cosas:

1. Trasladar procesos cognoscitivos a procesos mentales vinculados al aprendizaje.
2. Trasladar procesos de organización curricular de agregados o integrados, que puedan ser activos o pasivos, a procesos de organización curricular de carácter holístico y dinámicos.
3. Ambas dinámicas son orientadoras de la formación – capacitación pero la tematización y la problematización son orientadoras y desequilibradas.
4. Los núcleos por temas están basados en lo estructural y los núcleos por problemas en lo dinámico (dialéctico).

Finalmente lo que queda claro y para resumir, es que el conocimiento genera conocimiento y no necesariamente modifica o desarrolla el pensamiento. Pero el pensamiento (procesos mentales) se pone al servicio del conocimiento. Como se puede notar el camino de lo temático a lo problémico es al contrario.

Ahora veamos: una competencia podría ser definida como: “Capacidad en acción demostrada con suficiencia” (Villada, 2000) esta definición tiene una perspectiva diferente a lo planteado desde lo clásico.

“La competencia lingüística se entiende como relacionada con el conocimiento tácito de la estructura de la lengua, esto es, el conocimiento generalmente no consciente o imposible de explicar de manera espontánea, pero necesariamente implícito en lo que el hablante – oyente (ideal) tiene capacidad de decir”. (Hymes, 1971)

La primera definición no sólo enfatiza la capacidad también lo hace en la acción. Este último aspecto, no aparece en Hymes como componente de la competencia lingüística.

Insiste Hymes en la importancia de la teoría, la que proporciona una descripción explícita del conocimiento específico, especialmente en la relación con la “acción demostrada” que es algo diferente pero interdependiente:

“Partiendo de este conocimiento podemos producir y comprender un conjunto infinito de oraciones, y nos podemos referir a la lengua como algo creativo, como energía. La actuación lingüística se entiende de forma más explícita como interesada en unos procesos a menudo denominados codificación y descodificación”.

En síntesis, para Hymes existen dos (2) categorías diferentes pero estrechamente relacionadas en lo lingüístico: competencia y actuación.

En esta propuesta deseo insistir en la importancia que tienen la vinculación de la capacidad y la acción, que deben ser tomados como dos (2) aspectos vinculados estrechamente y que, para efectos académicos y en provecho de un currículum desintegrado, se han separado. Pero si observamos en la vida cotidiana las competencias, se nota que toda acción que realizamos depende directamente de una capacidad.

Regresando al tema de la lingüística, vale la pena apoyarnos a Vigosky (1965):

“... lo que concierne primariamente a la teoría de la lingüística es un hablante – oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son sus limitaciones de memoria, distracciones, cambios del centro de atención e interés, y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real”.

Una competencia y especialmente su desarrollo vincula las capacidades con la demostración (dicho y hecho) representadas en las acciones que son las que, en la práctica, podemos observar y valorar: Ambos componentes motivo de esta controversia, cumplen papeles igualmente importantes y mantienen unidad como sistema de significación.

El componente capacidad y su demostración impiden que la atomización del currículum, hecha costumbre en nuestro sistema educativo, persista en errores de falta de integración, interpretación y de aplicación.

“El registro del habla natural nos muestra numerosos falsos inicios, desviaciones de las reglas, cambios de cursos intermedios y demás, se habla de datos lingüísticos primeros como calidad bastante degradada”. Es claro que la demostración (actuación) está supeditada por aspectos propios del desarrollo del sujeto, de la cultura y del contexto, “La actuación lingüística como adulteración de la competencia ideal” (Chomsky citado por Katz 1967).

En el tema que nos ocupa hay tantas definiciones como autores, veamos algunas otras: “Saber hacer en contexto” ICFES (1999), “Dar utilización adecuada al conocimiento” y “Hacer adecuado del aprendizaje”. Pero curiosamente se observan algunas posiciones frente al concepto de competencia, en las cuales ponen el concepto capacidad por encima de él. Los planteamientos hechos por algunos países europeos, como es el caso de Francia, Reino Unido, Italia,

Alemania, Irlanda y Dinamarca, centran su atención en la denominación de capacidades básicas y refieren respectivamente al asunto en los siguientes términos: competencias transversales, aptitudes comunes, saber ser, cualificaciones claves, aptitudes auto-organizadas y cualificaciones independientes de los procesos se pone en evidencia que existen contradicciones conceptuales en los componentes que definen las competencias.

Conforme a lo anterior, el concepto se ha generalizado sin efectuarse un análisis cuidadoso y profundo, se puede notar que la capacidad se utiliza como supracategoría de la categoría competencia. Vale la pena aclarar de paso, que las denominaciones empleadas no son equivalentes, como se ha podido ver en algunas publicaciones, y es del caso decir que hay grandes diferencias entre unos y otros conceptos.

Para poner un punto de claridad sobre el asunto, podríamos empezar por clarificar el concepto capacidad. Esta es ser capaz de, ser apto para poder hacer algo. El ser humano tiene un conjunto diverso e indeterminado de capacidades con múltiples manifestaciones y posibilidades; no cabe duda de las diferencias entre unas y otras, al observar las personas. La multiplicidad de capacidades genera un amplio espectro de manifestaciones, no sólo desde la perspectiva sensorial, perceptiva y psicomotriz, sino en lo que ha denominado Vigosky (1960) funciones Psicológicas elementales y superiores.

Las capacidades son definitivas dentro de todo lo que requiere el desempeño del ser humano. El amplio espectro de funciones nerviosas inferiores y superiores, de procesos psicofisiológicos básicos y superiores, al igual que los procesos psíquicos generadores de las relaciones y de lo integrado, pone de relieve que una capacidad sirve de base para que se constituyan múltiples competencias. Dicho de otra manera, para que una competencia se exprese se requiere al menos de una capacidad desarrollada y establecida, pero no basta con la capacidad se

necesita también de la demostración que la haga evidente. En otros términos, una capacidad es la posibilidad que el ser humano se desempeñe, mientras que una acción que obedezca a ella la convierte en competencia.

Se podrá notar que reconocer las capacidades es una tarea difícil debido a que estas se desarrollan sin nuestro reconocimiento, por razones obvias. Así podríamos insistir en que una capacidad es la facultad que, de forma amplia, puede abarcar otras capacidades, ya sean de uso, de comprensión, para internalizar o exteriorizar algo. Cuando el uso y la comprensión van de la mano, dice Chomsky (1980), en el caso de las facultades lingüística, a menudo se denominan “Competencia Comunicativa”.

“Dicho y Hecho” podría ser una forma de ejemplificar en lo que va la discusión de las competencias, no basta con decir o tener la pretensión de la capacidad de hacer algo si no se tiene la forma real de evidenciarlo; no podríamos hablar en este caso de competencias.

Finalmente es importante decir que el desempeño tiene un inmenso valor en la conceptualización y la verificación de las competencias, lo que radica en varias cosas:

probabilidad de valoración: Cuando manifiesta tener capacidad de hacer algo y no lo puede comprobar se verá afectada su valoración en términos de competitividad. Esto es lo que ocurre en los procesos educativos por competencias y concretamente con su evaluación; no estamos hablando de cosas diferentes.

1. VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO: En relación con el punto anterior, el ser humano se desempeña en múltiples campos del saber, ser y tener, los cuales dan cuenta de sus competencias.

2. **COMPROBACIÓN DE LA CAPACIDAD:** Las capacidades son las diversas aptitudes que el ser humano tiene y que se revelan en la medida que se pueden demostrar. La forma concreta de saber de su existencia es a través de la aplicación, lo que se logra mediante el desempeño: acción demostrada.
3. **OPERACIONALIZACIÓN:** Para efectos curriculares las capacidades no son otra cosa que la forma de pensar el ideal de formación y sólo podrá dar cuenta de ello si se puede operativizar en desempeños verificables.
4. **PRACTIVIDAD:** Una cosa es la teoría que se nos parece aquí a las capacidades, mientras que los desempeños en la práctica, y creo que una buena forma de articularlos, son las competencias: “Las competencias son praxicas”.

De manera general se podría decir que “Dicho y Hecho”, es una buena manera de mostrar la relación que existe de la capacidad en acción. Esta acción a su vez, representa muchas cosas, como son: movimiento, postura, actos, acciones, comunicación oral y escrita, conductas concretas y todo aquello que exprese algo deliberado. En el caso del pensamiento, el asunto resulta de mayor complejidad, ya que su valoración sólo se puede a través de su expresión en otras competencias y sin embargo, éste corresponde al campo de las competencias mentales.

Finalmente, la definición que hemos tomado como “Universal”, capacidad en acción demostrada con suficiencia, no sólo nos podría servir para su concepto sino para limitar su campo de acción, al igual que para establecer parámetros que sirvan para aplicar su taxonomía. Asociado a esto estarían los tres grandes aspectos que conforman su definición capacidad – acción que demuestra performance – calidad.

Una vez definida la competencia y asumido como su concepto “Capacidad en acción demostrada con suficiencia” se puede estructurar y poner en marcha un currículum por competencias. En tal caso, la taxonomía será la guía máxima de orientación y de paso, la definición de un enfoque pedagógico consecuente. Esta es una forma de clasificar algo que permite universalizar términos, clasificar mediante características que propicien la comprensión de un lenguaje común, que a su vez, favorezca la comunicación y el manejo universal de una temática.

Valga la claridad, deseo insistir en ello, la propuesta aquí desarrollada puede ser vista como cargada de pragmatismo, pero no cabe duda que si no existen elementos o parámetros que permitan reconocerlas y valorarlas será imposible saber de su existencia. En tal caso se acude a definir parámetros de comparación la universalidad y con los patrones de calidad que han sido definidos social y culturalmente.

Dicho lo anterior, se puede pasar a especificar los parámetros que determinarían la mencionada taxonomía de las competencias, veamos cuáles serían:

1. Cumplimiento de los elementos que definen la competencia, tres (3) componentes: capacidad, acción demostrada y suficiencia.
2. El punto de referencia para la clasificación son los grandes desarrollos del ser humano: cognoscitivo, socialización, moralidad, psicomotricidad y afectividad. Cualquier competencia debe estar enmarcada dentro de los anteriores procesos del desarrollo humano.
3. Poseer valor de desempeño, el cual está representado por cinco (5) características que deben ser todas: Posibilidad de valoración, verificación

de desempeño, comprobación de la capacidad, operacionalización y practicidad.

4. Que haga parte y funcione como un sistema de significación. Este está compuesto por cinco (5) elementos condicionales que deben ser cumplidos en su totalidad, veamos: identificación de componentes, identificación de relaciones, construcción de nuevos componentes o elementos al igual que relaciones, conformación de un nuevo sistema e integración con otros sistemas, ya sean autoconstruidos o heteroconstruidos.
5. Que obedezca a cualquier nivel de organización pero que a su vez, la pertenencia implique relaciones de dependencia entre nivel y nivel, es decir, que no se trate de un asunto aislado. En este orden de ideas, debe existir un cierto “ritmo” entre los diversos niveles, tales como: fundamental, básico, intermedio, conector y superior.
6. Que obedezca a cualquier nivel de aplicación, que es lo que finalmente le confiere a las competencias su utilidad y practicidad, al respecto veamos estas categorías: transversales (estratégicas), integrativas, organizaciones sociales y personales.

De lo dicho se aclara que a todo desempeño no se le puede colocar el epónimo de competencias. Para poder llamar algo competencia es importante cumplir con la serie de condiciones aquí numeradas. Esta propuesta se convierte en forma aplicada para la planeación de un currículum en competencias, sin desviarnos del enfoque de los núcleos.

La efectividad es un asunto definitivo cuando se trata de saber si una propuesta curricular sirve o no sirve. Pero la efectividad no sólo marca el camino hacia los resultados que puedan ser obtenidos hacia los estudiantes, también marca la

pauta para conocer la pertinencia del modelo, del diseño y del enfoque del currículum; de igual forma, determina las bases para reconocer que tanta pertinencia tiene el enfoque pedagógico que lo acompaña o que le sustenta.

Algo llama la atención en materia de innovación del currículum, las formas de enseñar y las formas de aprender. Se nota como cuando se propone o se pone en marcha un nuevo currículum, las prácticas de enseñar como las de aprender siguen siendo las mismas y al poco tiempo de estar funcionando fracasa, ya sea por el rechazo a la propuesta o por la resistencia de las fuerzas oscuras del pasado, que piensan que todo tiempo pasado fue mejor. Ocurre también que el fracaso se presente por la utilización inadecuada de métodos y de prácticas educativas de contexto. Esto ratifica que cuando un nuevo paradigma se establece todo el mundo vuelve a cero y que muchas de las actividades que cotidianamente hacemos indiscutiblemente deben cambiar.

Se debe tener en cuenta que cuando se desea planear un curriculum y este debe obedecer a desempeños específicos por competencias se vinculan los procesos educativos y formativos al desempeño de competencias básicas, competencias genéricas y a competencias técnicas y específicas como una secuencia y un proceso de organización curricular. Dicho de otra manera, toda la organización curricular debe volver a cero y el proceso educativo debe estar centrado, como en este caso en niveles de formación básica, formación genérica y formación técnica específica. La ruta formativa debe ser armonizada con el desarrollo paulatino de competencias.

El aspecto que mejor define la efectividad del currículum es el aprendizaje. Pero no se trata de cualquier tipo de aprendizaje, a mí manera de ver las cosas es aquel que tiene el carácter de significativo y permanente. Estas dos (2) formas de aprender son manifestaciones de las competencias, lo que quiere decir que las competencias se hacen presente siempre y cuando el proceso de aprendizaje

llegue a estos niveles que han sido considerados los más elevados. Se concluye que un currículum pensado por competencias debe ser enseñado y evaluado en lo significativo.

Esta condición de aprendizaje cuadra perfectamente con la conceptualización de competencia y más concretamente de calidad que es un elemento importante en términos de efectividad. Esta categoría vale la pena resaltarla, ya que la importancia de que las cosas se aprendan por vía de lo mejor, es a su vez el camino para que se enseñe lo mejor. Aquí juega un papel importante la profundidad, que es otro elemento que se discute ampliamente en la educación. De esta forma se ha dicho insistentemente que no vale la pena enseñar asuntos que no se reviertan de manera clara y significativamente en los estudiantes, ya que estos se deben ocupar de lo esencial pero a profundidad. De esto se puede extraer una conclusión: el currículum debe permitir enseñar pero a profundidad.

La efectividad va de la mano de las oportunidades. Un currículum debe ser camino permanente de las posibilidades para encontrar otros senderos, pero no se puede convertir en la única forma de hacer las cosas y en aquella camisa de fuerza que los estudiantes y los docentes deben cumplir al pie de la letra, de lo contrario unos y otros son sacados del sistema, así las cosas tengan mucho sentido. En la medida que éste genera desequilibrios en los protagonistas, los caminos se abren de forma tal que se crean las condiciones para que se construyan por sus propios medios o acompañados los unos de los otros en lo que sea necesario. En este caso no se trata de aprender cosas sino de aprender de la dinámica implícita del currículum y del quehacer que este mismo propicia.

La suma igual que la relación dinámica entre eficacia y eficiencia determina la presencia de la efectividad de cualquier proceso. En esta relación de correspondencia e interdependencia está la importancia de tomar en cuenta el asunto de la efectividad, de igual forma, guarda estrecha relación con el tema en

cuestión: efectividad del currículum. Esto quiere decir que la eficacia es la capacidad que se pone para efectuar algún procedimiento y eficiencia es poner a funcionar esa capacidad en beneficio o en provecho del resultado, es hacer las cosas con calidad, con la mejor utilización de nuestras posibilidades. Como se puede notar estamos tratando el mismo asunto del ya mencionado al inicio, el cual lo podríamos cerrar planteando lo siguiente: La capacidad es a la eficacia como la acción demostrada es a la eficiencia y de igual forma la efectividad es a la calidad como la competencia es a la suficiencia.

V. ENSEÑAR Y APRENDER EN EL CONTEXTO DE LAS COMPETENCIAS

Cualquier reflexión entorno a la didáctica implica necesariamente algún comentario o punto de vista sobre Juan Amos Comenio (1592-1670) y a su didáctica magna (1628). Para el autor en cuestión, padre de la didáctica, ésta se trata del artificio natural o universal para enseñar todo a todos.

Así la didáctica tenga un objeto de trabajo definido y específico, vale la pena destacar que hay puntos de divergencia que han hecho interesante que nos ocupemos de ella como objeto de investigación y reflexión. Para algunos estudiosos, la didáctica es una disciplina pedagógica con un claro enfoque aplicado y sistemático que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza y por ende, una relación directa con el método, que permite orientar y definir el

aprendizaje efectivo. Aquí nace la relación entre competencias y procesos educativos, ya que todo aprendizaje efectivo se revierte en buenos desempeños.

De otro lado, existe una tendencia que privilegia la idea de didáctica como el sistema con principios, normas, medios y procedimientos específicos que todo enseñante debe conocer y saber aplicar con miras al aprendizaje efectivo. De todas maneras, en ambas posiciones, implícitamente el asunto está interconectado por “una vía” que da cuenta de las formas y procesos en el enseñar. Aquí juega un papel definitivo el método.

Para ilustrar lo anterior, podríamos citar a Flórez Ochoa (1999) quien plantea:

“La didáctica es un capítulo de la pedagogía, el más instrumental y operativo, que se refiere a las metodologías de la enseñanza, el conjunto de métodos y técnicas que permiten enseñar con eficiencia. La didáctica no se entiende ni se aplica como un conjunto de técnicas comunicativas aisladas de los principios y de la red conceptual que caracteriza cada teoría pedagógica. Cada teoría pedagógica, cada modelo pedagógico propone una didáctica diferente. Pero, además, las directrices generales de la didáctica necesitan acoplarse y asimilarse a las condiciones de cada ciencia específica”.

A la mirada ya expuesta, es pertinente visualizar su razón de ser: la formación. “la pedagogía se centró en dos polos diametralmente opuestos. El primero, busca en el docente la aplicación y explicación del saber hacia el otro. El segundo en cambio, se articula pausadamente en el alumno” (Zambrano Leal, 2000). Esto para decir que la técnica y el proceso es importante pero es más importante el ser humano, representados por el alumno y el maestro en toda su extensión y configuración humana.

5.1 Situación actual del enseñar y del aprender

Cuando uno pregunta por las cualidades que debe tener un buen docente las respuestas en términos generales son muy parecidas; veamos algunas:

- Un buen docente es aquel que sabe enseñar. Aquel que sabe enseñar es aquel que se hace entender.
- Un buen docente es el que explica bien, igualmente tiene paciencia y cuando coloca tareas éstas tienen mucho sentido.
- Un buen docente es aquel que no coloca tareas y se preocupa por que sus estudiantes tengan tiempo libre.
- Es aquel que no regaña tanto pero enseña a respetar el conocimiento y a las demás personas, y enseña la inteligencia.
- Un docente competente forma estudiantes competentes.

Para interpretar lo dicho, en cortas palabras: un buen docente es la persona que contribuye a la formación de sus estudiantes. Para tal efecto, utiliza en lo posible estrategias no coercitivas y procura vincular lo artificial en el proceso de aprendizaje natural y viceversa. Está conectado con el aprendizaje de sus estudiantes camino a su formación.

¿Cómo se llega hasta tan grande honor? Ser un buen docente es un asunto que tiene múltiples implicaciones. Estas van desde lo simplemente operativo hasta la personalidad, que es uno de los factores que más determina el Quehacer Docente. Cada docente tiene su estilo en particular. Esto es lo que denominamos la didáctica natural. En la didáctica natural se conjugan varios aspectos que vale la pena concretar. Aspectos que podríamos enumerar sin agotar esta gama tan amplia que existe. Veamos algunos: dominio del tema (asunto), proceso educativo y proceso aprendizaje, recursos educativos, comunicación, conciencia, manejo de

la información, personalidad de los protagonistas (docente y estudiante), evaluación, el aula de clase, laboratorio o lugar de aprendizaje y currículo (lo que se enseña); seguramente escapan algunos pero aquí van los significativos.

“La manera relativamente coherente y única de sentir, pensar y compartirse de una persona” (Papalia y Olds, 2000) es la personalidad. Esta marca la diferencia en materia de estilos de enseñar y aprender. La didáctica natural es precisamente ese estilo tan propio como abordamos la enseñanza y vida en general. Podríamos decir que para enfrentar la vida requerimos una didáctica natural y particular, vinculada a la personalidad. Personalidad y didáctica van de la mano en cada uno de nosotros. “La personalidad es el conjunto de rasgos de carácter, comportamiento, temperamento, emocionales y mentales de un individuo” (Papalia y Olds, 2000).

Estos rasgos caracterizan el concepto de personalidad debido a que son relativamente permanentes y coherentes en la persona. Esto quiere decir que, al proceso educativo, llegamos a edad temprana para recibir una influencia socializadora y formativa que determinará en gran medida nuestra personalidad. Posteriormente y en especial al llegar a la adultez, tenemos una carga personal, genética y cultural características que no variarán o que si lo hacen con dificultad será poco. En este sentido hay poco por hacer en materia formativa, esto es lo que reproducimos o representamos cuando vivimos en sociedad. Enseñar también es vivir en sociedad.

Enseñar es hacernos visibles con todo el repertorio personal del que disponemos. “Junto a la psicología y sociología, se ha venido desarrollando un técnica o conjunto de técnicas que emergen de la práctica educativa misma: La didáctica”, (Abbagnano y Visalberghi, 1995). Expresa Florez Ochoa (1999) al referirse a la didáctica.

“Es un capítulo de la pedagogía el más instrumental y operativo, pues se refiere a las metodologías de la enseñanza, al conjunto de métodos y técnicas que permiten enseñar con eficacia. La didáctica no se entiende ni se aplica como un conjunto de técnicas comunicativas aisladas de los principios y de la red conceptual que caracteriza a cada teoría pedagógica. Cada teoría pedagógica, cada modelo pedagógico propone una didáctica diferente. Pero, además, las características generales de la didáctica necesitan acoplarse y asimilarse a las condiciones de cada ciencia específica”.

Por ende también deben acoplarse a cada persona en especial. No resulta arriesgado manifestar que para cada persona hay una didáctica en especial, como ya se comentó.

La existencia de la didáctica va de la mano del aprendizaje. Al fin y al cabo su razón de ser va dirigida a la enseñanza, ésta procura al menos un aprendizaje o comprensión para que éste resulte en cualquier momento. La didáctica natural deberá procurar un aprendizaje natural y por ende, procesos de desarrollo natural.

Un ecosistema es un sistema de seres vivos e inertes que interactúan de manera dinámica para dar de sí o para recibir beneficios de otros. La interacción no necesariamente es intencionada, de doble vía y con obligativa reciprocidad; se trata de los beneficios que unos reciben y el efecto que los beneficios otorgan a otros. En este orden de ideas existen productores, consumidores y depredadores, lo que prácticamente se convierte en las dos primeras categorías. De todas maneras, ya sea el consumo o la producción, están determinados por una relación de aprendizaje causado por las condiciones exigentes de la naturaleza en la cual unos con otros viven e interactúan. La didáctica es interacción. La naturaleza es el conjunto de relaciones, procesos, desarrollos e intervenciones que los seres naturales han creado procurando interrelaciones de transformación.

Esta transformación no es otra cosa que la hecha por la supervivencia, la adaptación y el mejoramiento de las condiciones de vida. Lo anterior se logra

siempre y cuando existan procesos de aprendizaje que se revierten en cada acción, relación y competitividad. La ley del más fuerte es una lucha por la supervivencia donde se demuestra la fortaleza tanto en lo celular, tisular, sistemático como en lo corporal y social. Existen posibilidades que dicha supremacía también motive en el pensamiento. Con certeza todo lo anterior ocurre en el ser humano en su lucha por sobrevivir o por tener una mejor calidad de vida.

Precisamente en la lucha por sobrevivir y en muchos casos por ser el mejor, el ser humano echó mano de su inteligencia y la puso al servicio del pensamiento, fabricando una categoría propia que denominaremos cognición.

De entrada debe quedar claro que la cognición es lo que ha servido para que el ser humano alcance los desarrollos que ha tenido como especie y por qué no, es la razón fundamental para que llegara a ser “ser humano”. Pero la cognición no ha sido el único factor que determinó los procesos evolutivos. El único factor o componente, en este sentido, que generó evolución y desarrollo, de manera muy especial, fue el aprendizaje natural. Este a la postre se convierte y convirtió en cognición. La cognición mira en diversos sentidos, esto le da características especiales y una dinámica tal, que se expresa con particularidades tales como: unicidad, infinitud, versatilidad y desarrollo. Esto nos lleva a decir, que hay diversidad en la cognición y que, prácticamente, existen tantas cogniciones como los desarrollos que el ser humano ha logrado como persona en desarrollo y evolución. ¿Qué tiene que ver lo anterior con la didáctica?

En materia de didáctica y con fines didácticos, es importante decir que la cognición es integral pero sus expresiones son diversas y muy específicas, tales como: cognición para el conocimiento, el afecto, la moral, lo social, lo emotivo, lo psicomotor y para todo aquello que implique proceso de aprendizaje; también, que implique compromiso de desarrollo y para el desarrollo. De hecho existe cognición para integrar las anteriores cogniciones, conformando una sola

estructura funcional que se expresa en el comportamiento humano y de manera especial en la personalidad.

La cognición se vincula estrechamente al aprendizaje natural y aquí va su relación con la didáctica natural. A nadie se le puede o debe exigir lo que no tiene o puede desarrollar.

“El desarrollo cognitivo, es según Ausubel, un proceso dinámico en el que nuevos y antiguos significados están, constantemente, interactuando y dan como resultado una estructura cognitiva más diferenciada que tiene a una organización jerárquica, en la cual conceptos y proposiciones más generales ocupan la cúspide de la estructura y abarcan, progresivamente, proposiciones y conceptos menos inclusivos, así como datos actuales y ejemplos específicos”. (Moreira, 2000).

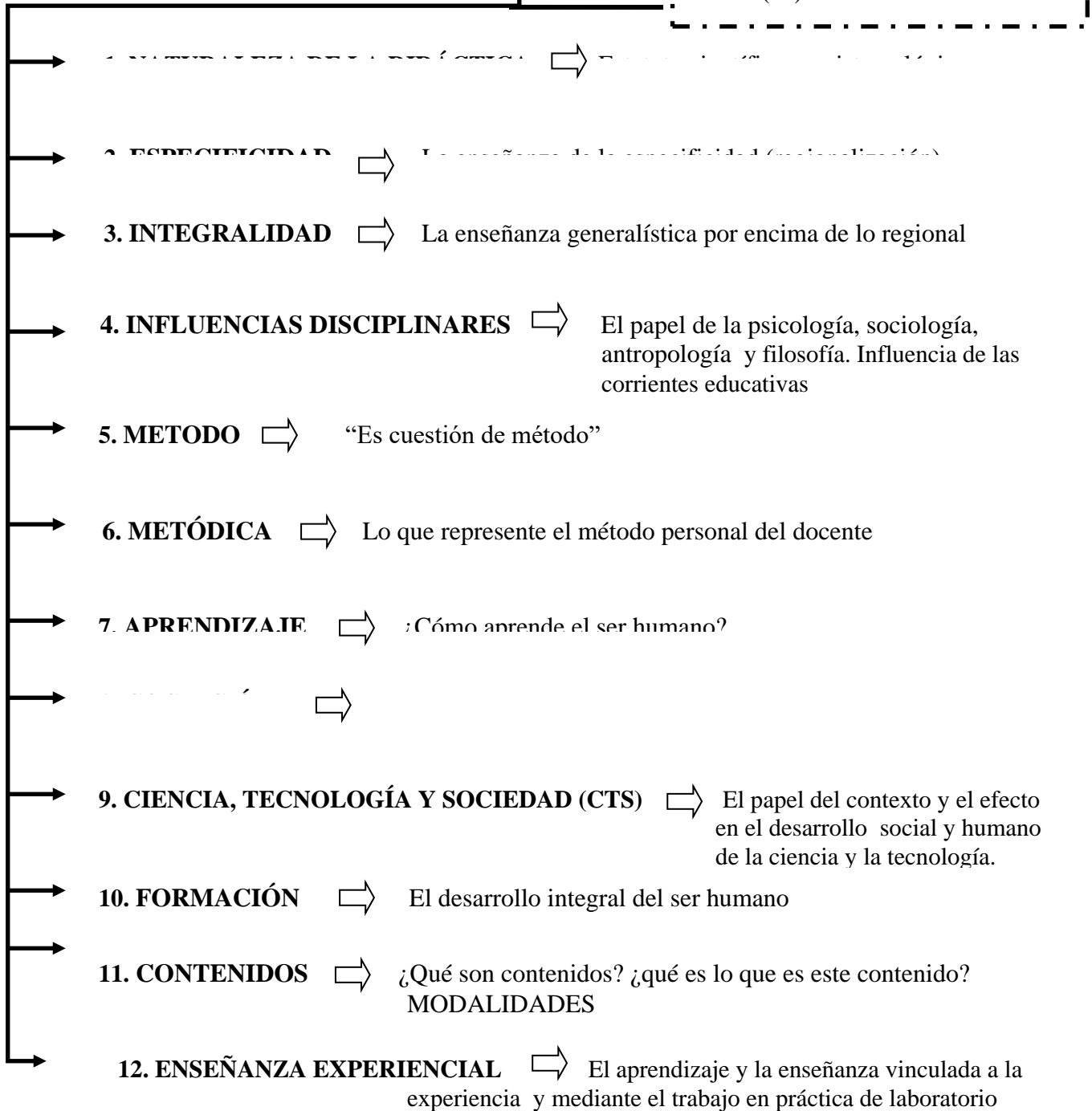
Cuando se hace referencia al aprendizaje natural prácticamente hablamos de un proceso natural que vincula el aprendizaje a su vida cotidiana y al desarrollo propio que lleva el sujeto o la persona dadas sus condiciones particulares. Esto implica que los encuentros con el aprendizaje artificial deben ser muy parecidos a lo natural, es decir, que lo uno y lo otro deben ser equivalentes. Podemos concluir al respecto que la enseñanza no puede estar exclusivamente del lado del docente sino del estudiante. Un estudiante competente expresa cogniciones efectivas. Una competencia son cogniciones puestas en escena.

Múltiples cosas se podrían decir de la cognición para expresar que en ella está la punta del iceberg de la investigación y la reflexión en el campo de la didáctica. Esta perspectiva tiene origen en los avances alcanzados en la psicología cognitiva y, de manera aplicada, en la psicología cultural. De todas formas la cognición nos ha proporcionado un camino directo a comprender cómo aprende el ser humano y de igual manera cómo enseñar de manera efectiva.

En el esquema conceptual de la página siguiente se presenta una panorámica (general) de los puntos críticos en materia de investigación en enseñanza de las ciencias y más concretamente en materia de didáctica. Aquí se enumeran puntos tales como: naturaleza de la didáctica, especificidad o regionalidad de la didáctica, la enseñanza para la integralidad, el papel de diversas disciplinas científicas en la didáctica, el problema del método y la metódica, ¿cómo aprende el ser humano? y cómo enseñar la cognición como eje del pensamiento, ciencia, tecnología y sociedad (CTS), la formación como objeto del enseñar y el educar, el papel de los contenidos y la enseñanza experiencial. Nos detendremos sólo en algunos de ellos y para ilustrar en cuáles se amplía y reduce la explicación. En la explicación para cada asunto se proponen esquemas conceptuales.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Estado del arte | DOCE (12) FRENTES DE TRABAJO



En el esquema conceptual Nº 5.1 titulado “naturaleza de la didáctica” se pretende poner en cuestión la discusión de primer orden que ha sido planteada sobre el estatuto epistemológico que corresponde a la didáctica a su extrañamiento que ha conducido a su construcción o correspondiente deconstrucción. Vale la pena preguntar en dónde ponemos la pedagogía, si como inclusora o exclusora, porque, de igual manera, también podría ser inexistente.

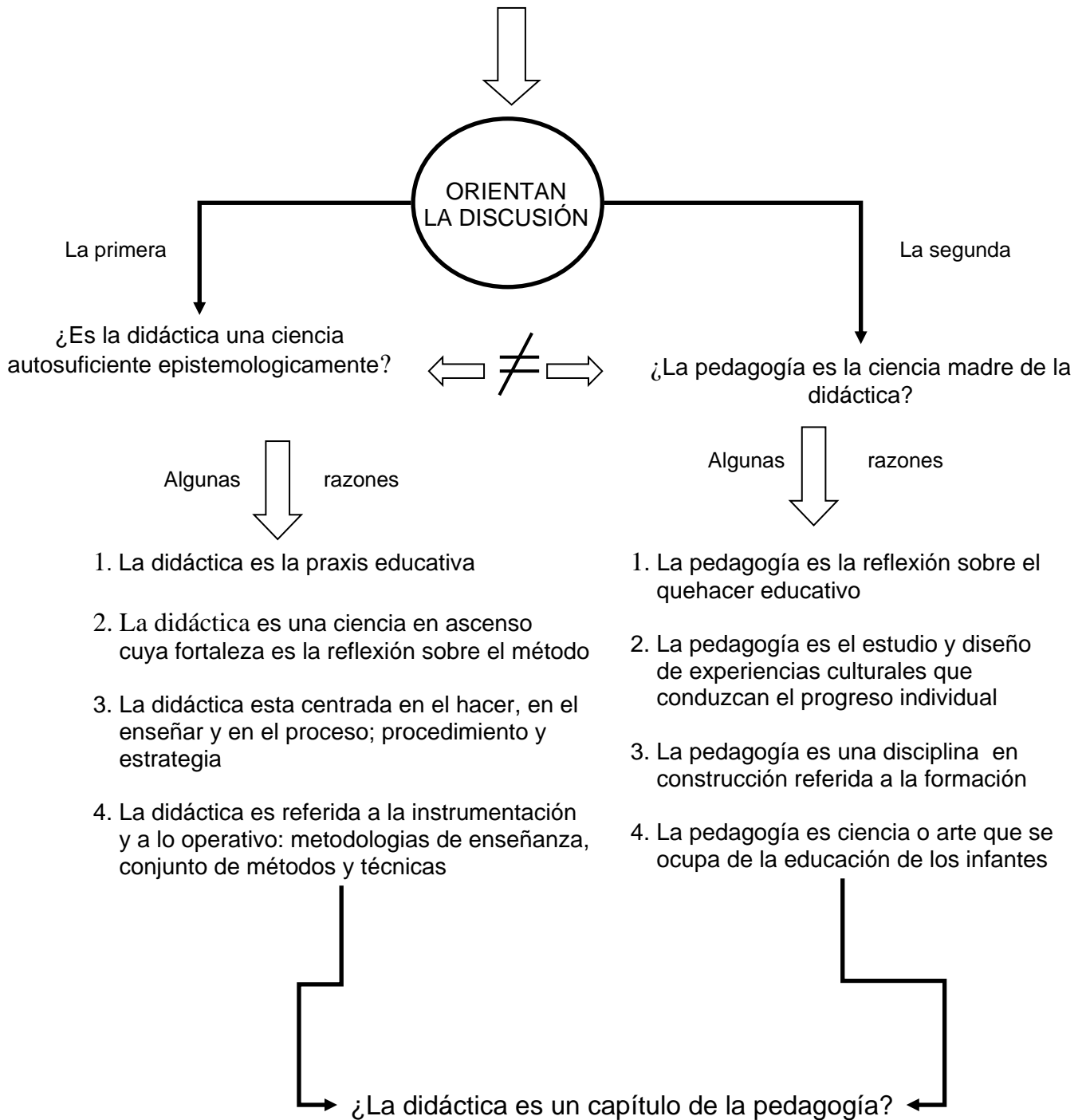
El camino recorrido en el desarrollo científico muestra a Titone, Stökes, Fernández Huerta, Fernández, Gimeno, Pérez y Plá relacionando la didáctica con diversas categorías tales como: ciencia, teoría, tecnología, técnicas, arte. De igual forma, con enseñanza, aprendizaje, instrucción, comunicación de conocimientos, sistema de comunicación y procesos de enseñanza-aprendizaje. Se puede concluir que el camino de la didáctica es diferente al de la pedagogía; le corresponde a la pedagogía la reflexión sobre el quehacer educativo y a la didáctica la praxis educativa como tal.

Ya hace tiempo, hacia los años setenta, en la didáctica alemana se reconocía claramente su independencia sobre la pedagogía, es decir, ya tenía la didáctica su propio estatuto.

“La didáctica general recibe una nueva función, por evento que ya no es únicamente de las bases metódicas, si no que se ha desarrollado hasta convertirse en una verdadera disciplina de integración, en la que se ponen en claro los problemas específicos de las distintas metódicas sobre sus características especiales, sobre lo combinable y lo obligatorio para todos” (Klingberg, 1978).

Seguramente la discusión entre la didáctica y la pedagogía no terminará en quién incluye o excluye a quien.

NATURALEZA DE LA DIDACTICA



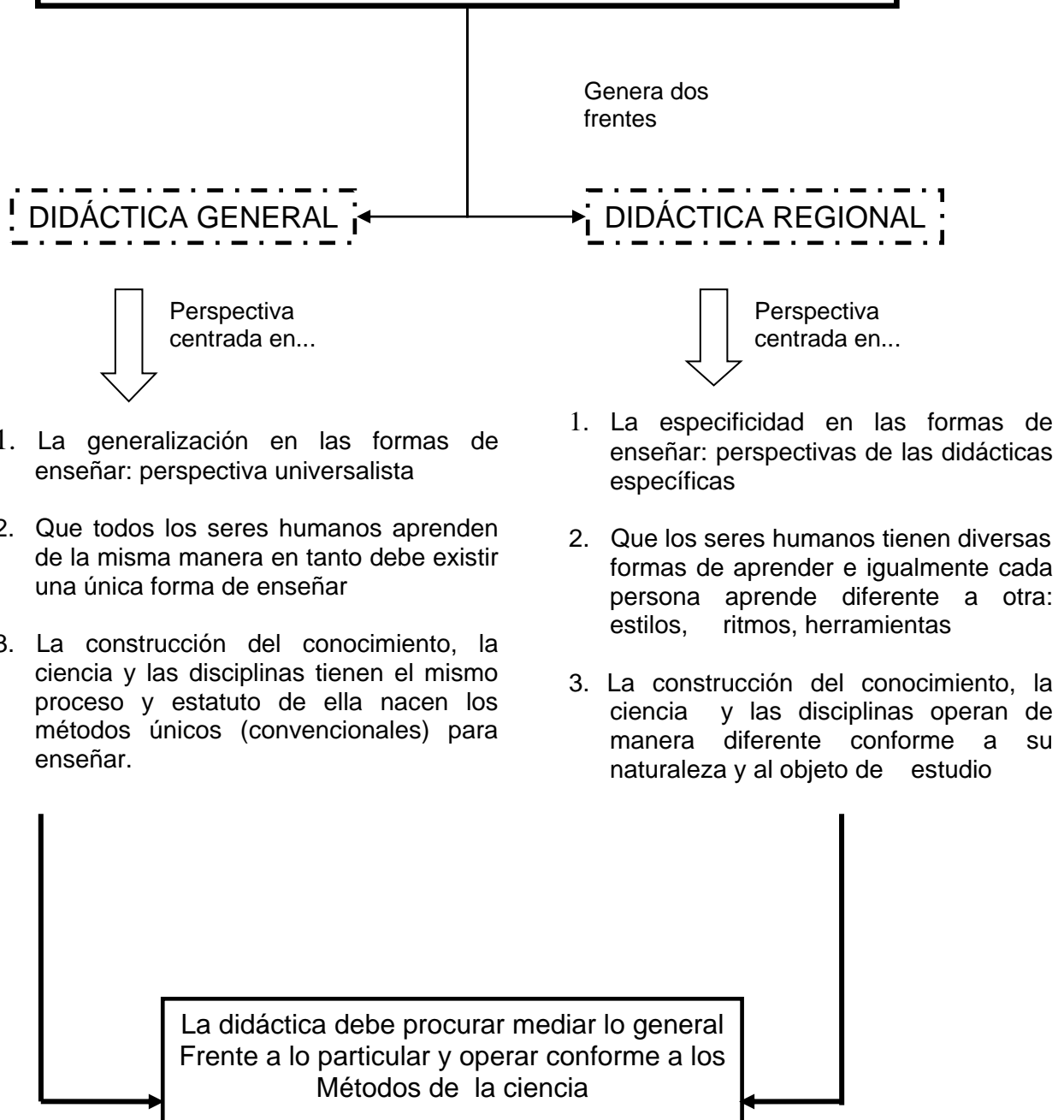
Esquema Conceptual No 5.1: Naturaleza de la Didáctica

De la misma manera se ha constituido otra reflexión en torno a la didáctica, que nos refiere la didáctica general Vs la didáctica regional. Esta reflexión nace precisamente de la confrontación crítica a la ciencia positivista y la influencia alcanzada por esta, en todas las esferas de la educación. Se parte de pensar que la generalidad funciona en la particularidad y viceversa, traídos de los criterios Científicos de las ciencias naturales donde los criterios de objetividad dados por la confiabilidad y validez se ponen en juego permanentemente, dando pie a la generalización. Igual ocurre en la discusión entre lo general y lo regional en materia de didáctica. Ver esquema conceptual N° 5.2: Especificidad de la didáctica.

Pero existe otra perspectiva contraria que nos ilustre de la especificidad que debe tener el enseñar y que, a mi manera de ver, ha sido constituida como expresión de la teoría crítica, que nos dice que hay tres maneras o enfoques de hacer ciencia: empírico – analítica, crítico – social e histórica – hermenéutico. También nos dice la teoría crítica que la manera de hacer investigación y producir conocimiento en las ciencias naturales es diferente a las ciencias sociales. Esto ha sido contundente en la revolución del pensamiento y la tendencia a convertir la didáctica como una disciplina unificadora, generalista e independiente; en la cual juega un papel importante la presencia del método.

En la otra orilla del debate, de la construcción y deconstrucción de la didáctica, se encuentra la enseñanza de la integralidad y para la integralidad. No cabe duda que las estrategias curriculares integrativas se han puesto del lado de una mejor relación con los contenidos relacionales e integrales. Un ejemplo de ello es hablar de las ciencias naturales y no tanto de la biología y la química de manera aislada. Igualmente, cuando se habla de las funciones naturales, éstas se abordan como un todo, con todas sus implicaciones no solo biológicas sino químicas, bioquímicas y biofísicas.

ESPECIFICIDAD DE LA DIDACTICA



Esquema conceptual No 5.2 Especificidad (territorialidad) de la Didáctica

Pero un equivocado reflejo de integralidad curricular se presenta cuando la didáctica viaja por otro camino o funciona con estrategias “atomizadas” que son agregadas o pegadas con el pretexto de integración. Es claro que la presencia de todos los componentes (totalidad) no implica integralidad. Esta integralidad la determinará tanto los componentes como sus interacciones y la dinámica sistémica que se le imprima.

Es importante establecer la diferencia entre integralidad y totalidad, ya que en la perspectiva curricular contemporánea se propone la nuclearización como una expresión de ambas categorías, pero no con un importante y claro ingrediente de integralidad. En este orden de ideas, se proponen ciencias básicas integradas, ciencias naturales integradas, ciencias sociales integradas y otras tantas propuestas curriculares, que el Ministerio de Educación ha sustentado con tanta propiedad y claridad en los lineamientos curriculares. Es posible que de la respuesta a esta tendencia nazca precisamente la nuclearización temática y problemática. Pero a la vista se puede observar que en materia de tematización lo que se hizo fue agregar contenidos vecinos, similares y equidistantes, centrados en un eje integrador, esto no es otra cosa que totalidad pero no se trata o se corresponde con integralidad. De igual manera, la dinámica curricular y didáctica buscan informar sobre contenidos temáticos sin afectar estructuras cognoscitivas y menos cognitivos de los docentes y de los estudiantes. Situación diferente puede ocurrir con la nuclearización, problemática y problematizante; ver esquema conceptual N° 5.3: Integralidad de la Didáctica (holística)

El caso de la integralidad también ocupa dimensiones no solo de los contenidos, sino de la formación (formación integral), la disciplinaria (Inter – multi – transdisciplina), lo cognitivo y la personalidad (la persona). En todos los casos las dimensiones no proporcionan una perspectiva dinámica del enseñar, de un curriculum sistémico, de una organización educativa humanística y, lo más

importante, una perspectiva del enseñar y el aprender del ser humano holístico. Aquí todavía hay muchos espacios para explorar y clarificar.

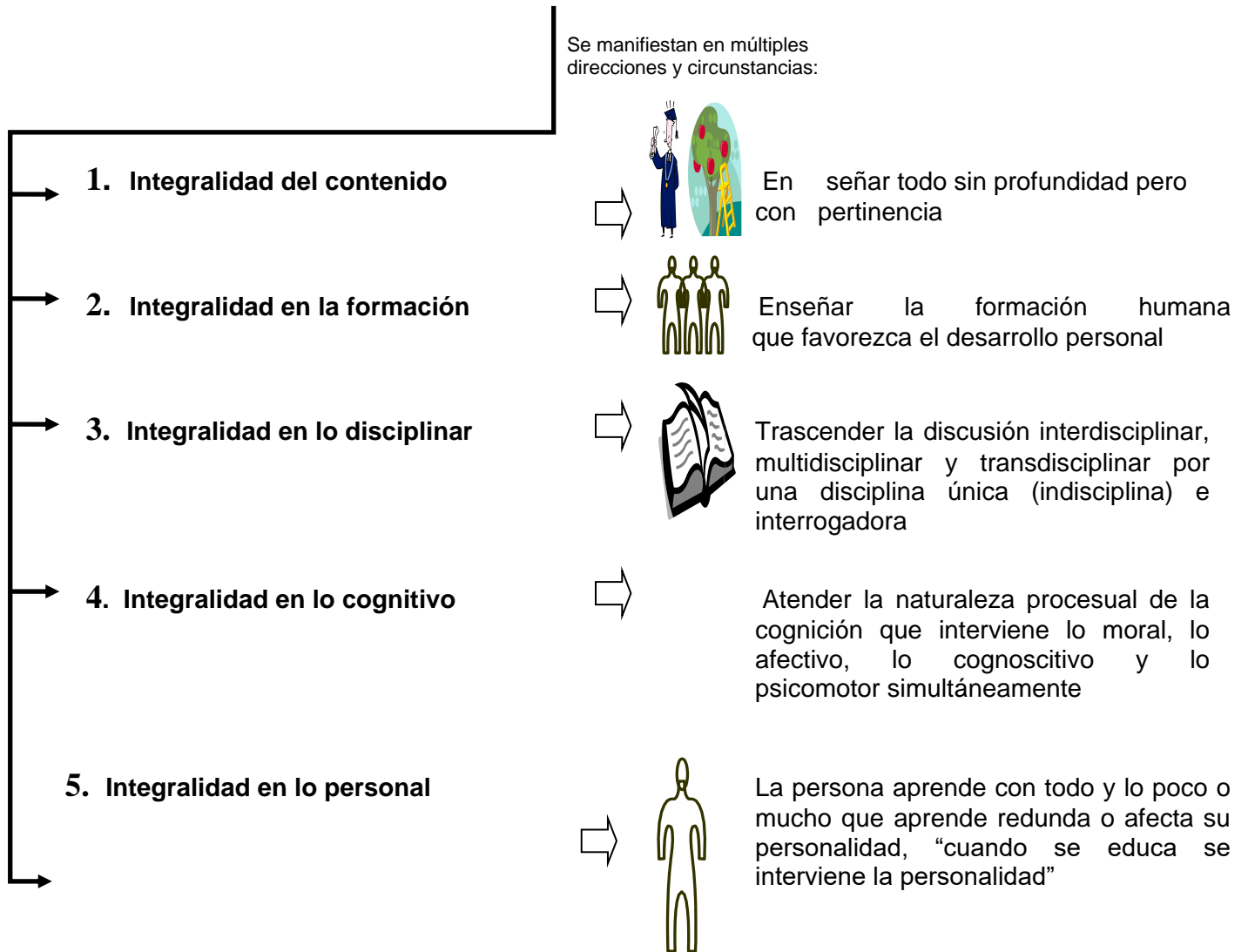
En la misma dirección de lo expresado, en la integralidad concurre de manera simultánea el papel que representa la pedagogía y sus disciplinas intervinientes. La pedagogía se ha constituido como una ciencia y como una disciplina con argumentos prestados que han permitido la constitución de su propio estatuto. La conformación del estatuto científico de la pedagogía se construye con los aportes de la antropología, sociología, filosofía, psicología y en particular de la disciplina que preste su objeto de estudio a ser enseñado y aprendido. Para el caso de la disciplina objeto de estudio, la mirada, más que pedagógica, será didáctica.

En la didáctica como ciencia también concurre la historia.

“Quizás la mejor justificación de la necesidad de esta revisión histórica estuvo en las consecuencias que ha tenido lo que Linnz (1987) denomina amnesia crónica que ha caracterizado la innovación e investigación en didáctica de las ciencias. Una amnesia que ha conducido, a menudo, a reincidir en propuestas que han mostrado ya su insuficiencia y, en definitiva, a tratamientos puntuales, carentes de fundamentación” (Gil Pérez, Carrascoza y Martínez Torrados, 1999).

Aquí se aplica lo dicho con tanta insistencia “aquel que no conoce la historia estará condenado a repetirla”.

INTEGRALIDAD DE LA DIDACTICA



Esquema conceptual No. 5.3: Integralidad de la Didáctica (holística)

En la ilustración que aparece en el esquema conceptual N° 5.4: Influencias Disciplinarias sobre la Didáctica, se muestran algunas relaciones y especificidades disciplinares contributivas a la didáctica como una ciencia que se recrea a partir de la pedagogía. Se podría pensar que la independencia de la didáctica de la pedagogía, como se ha pretendido mostrar por algunos estudiosos, también implica que esta ciencia disciplinar se apoya en la historia, pedagogía, sociología, psicología, filosofía y en todas aquellas ciencias fundantes que sean necesarias. En una u otra vía contamos con un objeto de estudio definido: la enseñanza.

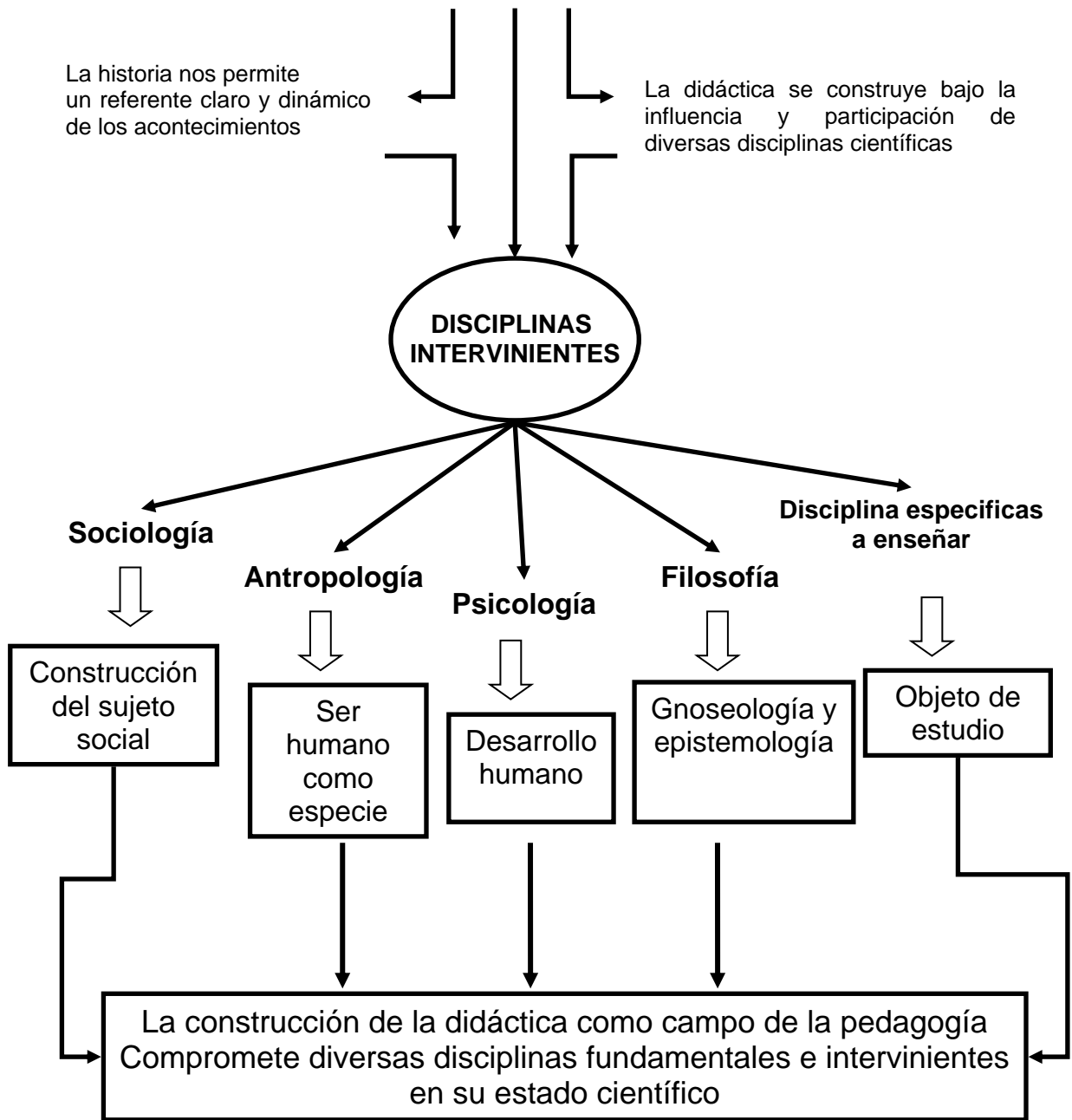
En el centro de la discusión sobre la enseñanza está el método. En los esquemas conceptuales N° 5.5, 5.6: El Problema del Método y Estilo Personal de Enseñanza, respectivamente, se encuentran algunos elementos útiles para la reflexión y problematización del método en general y del método en particular (metódica). Una primera pregunta ilustrativa: ¿es cuestión de método? y una segunda podría ser: ¿en la enseñanza de las ciencias prima el método personal sobre el universal?

En lo dicho hasta el momento en este “ensayo”, no existe la pretensión de solución sino de ilustración y desequilibrio que nos muestra una aproximación al estado del arte. Igualmente concurre a escena la necesidad de una panorámica amplia y en lo posible actualizada, de algo que nos preocupa sobre la enseñanza de las ciencias: que quien enseñe lo haga con intención de aprendizaje y quien quiera aprender lo haga con intención de transformación. Al parecer el método aquí es muy importante. No sabemos si un método en general o uno en particular.

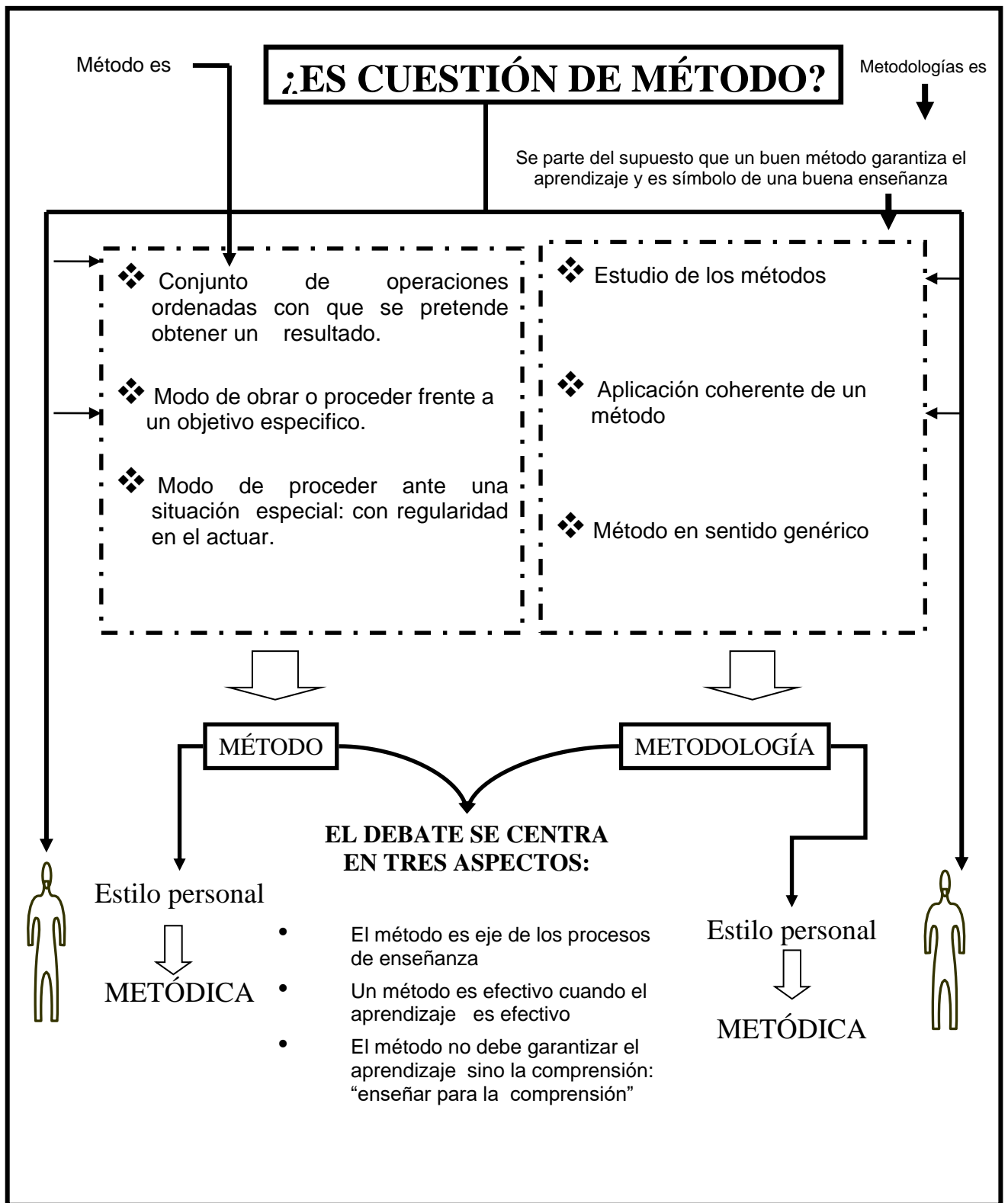
También existe la sospecha que al reducir la didáctica, el método, alcanzó un reductivismo que tuvo la educación al sumirse en el mismo enfoque positivista unificador que simbolizó el método científico como el método y no como una posibilidad. “la filosofía debe exigir de la ciencia y el método que reconozcan su particularidad en el conjunto de la existencia humana y de su racionalidad”

(Gadamer, 2001). Al parecer el problema no radica en el positivismo sino en el racionalismo conforme a lo expuesto claramente por Gadamer.

LAS INFLUENCIAS DISCIPLINARES

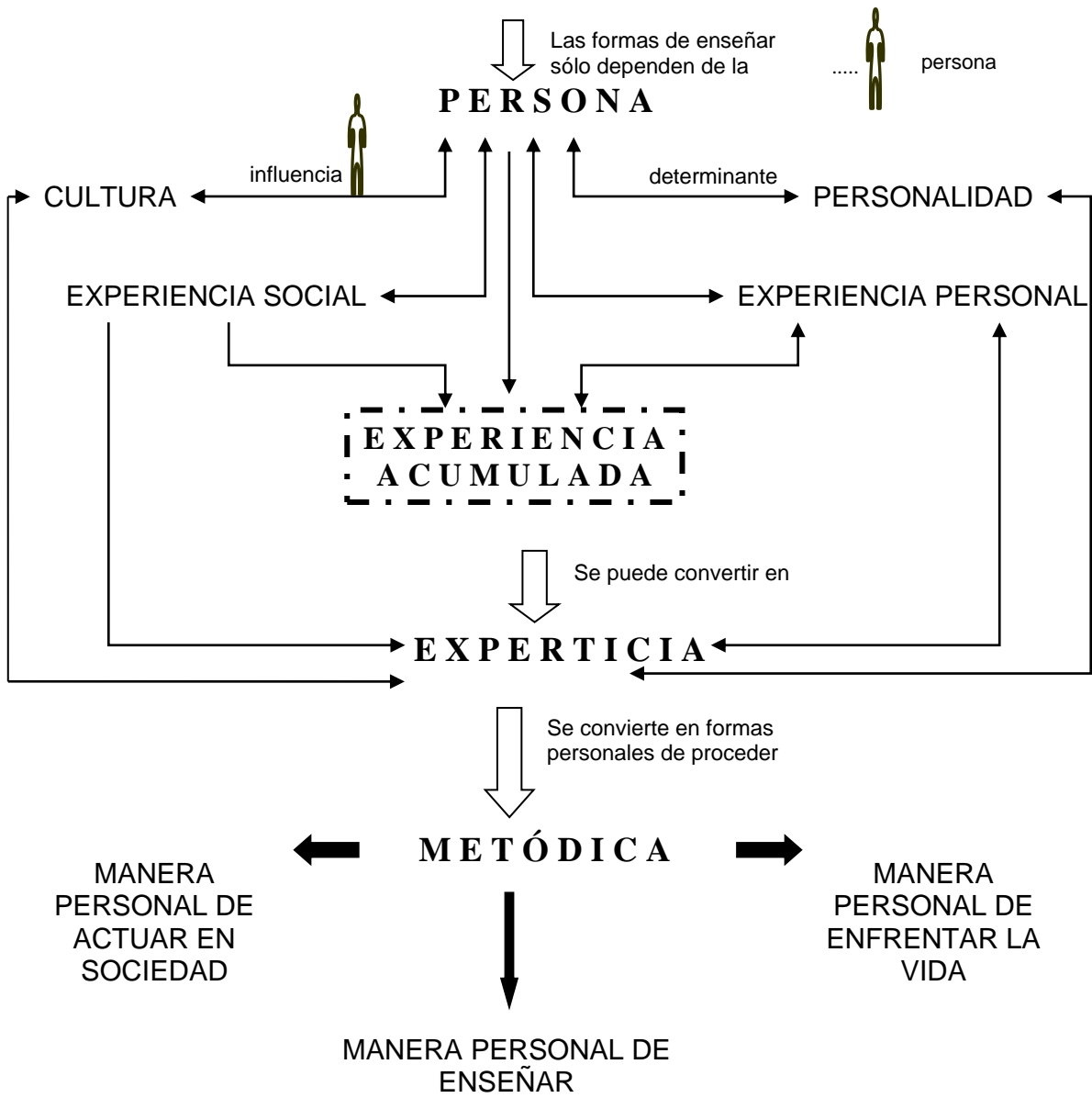


Esquema Conceptual No. 5.4: Influencias Disciplinarias sobre la Didáctica



Esquema Conceptual No 5.5: El Problema del Método

ESTILO PERSONAL DE ENSEÑAR



Esquema Conceptual No 5.6: Estilo Personal de Enseñanza

En materia de enseñanza, el método es muy importante. Vale la pena interrogar por los métodos universales y la cercanía o, por el contrario, la lejanía de los métodos personales. Al parecer, los enseñantes acogen con mayor facilidad el método personal, ya que está vinculado a sus estrategias personales de aprendizaje. De igual manera se ha mencionado que “la mejor forma de aprender es enseñar”. En términos generales, sin ánimo de especular, los docentes acoplamos aquellas estrategias provenientes de la didáctica y la pedagogía, al igual que de aquellos enfoques educativos prevalecientes para ponerlos al servicio de nuestras capacidades, necesidades y posibilidades; en pocas palabras ¿enseñamos a nuestro antojo?

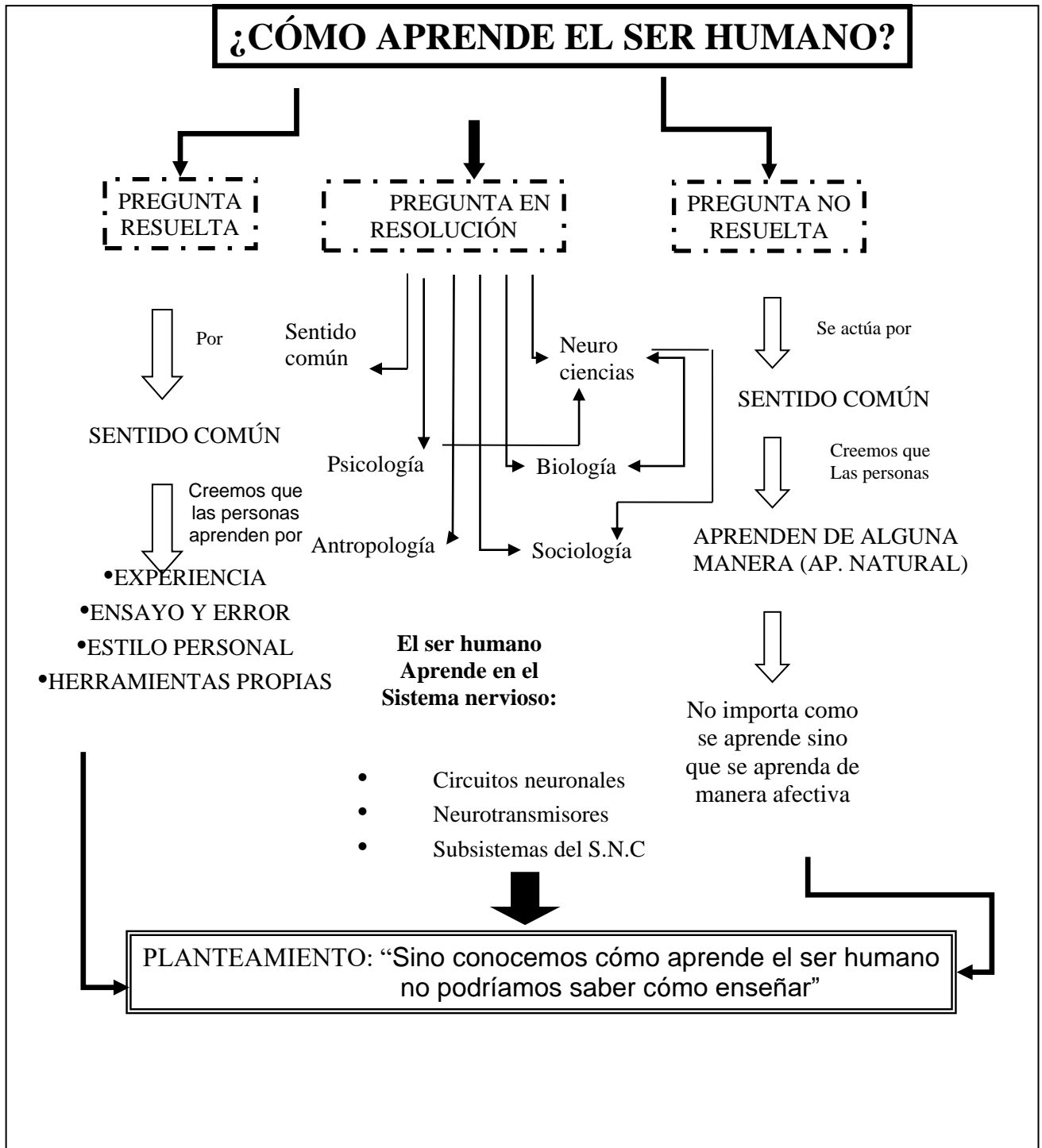
Nos conectamos con un campo inmenso en problemas y posibilidades: el aprendizaje. No podría faltar la pregunta de rigor que va en camino de las investigaciones en la filosofía de la mente, en las ciencias cognitivas y de manera especial la neurociencia: ¿cómo aprende el ser humano? Pero más allá de responder la pregunta anterior, hay un sinnúmero de aspectos fundamentales que se correlacionan para estudiar los procesos mentales y que en el buen o mal sentido de la palabra, están siendo ocupados por la filosofía de la mente, en su relación con la ciencia cognitiva. De hecho comprender la naturaleza de los fenómenos psicológicos, buscar en los procesos mentales, establecer los rasgos y las regularidades de las capacidades y de los procesos cognitivos, son algunos de los intereses de la psicología, la neurociencia y la filosofía de la mente.

De allí se deriva el interés conjunto, sobre todos ellos, para resolver grandes interrogantes de la biología, la psicología, la neurociencia y la filosofía; razón por la cual filosofar hoy no es tema exclusivo del filósofo o del estudioso de la filosofía, también implica las teorizaciones de los biólogos, químicos, físicos, matemáticos, lingüistas y expertos en inteligencia artificial, expertos en sistemas computacionales y hasta psiquiatras biológicos. Es decir, en los niveles más profundos de cada una de las disciplinas suele surgir la problematización, los

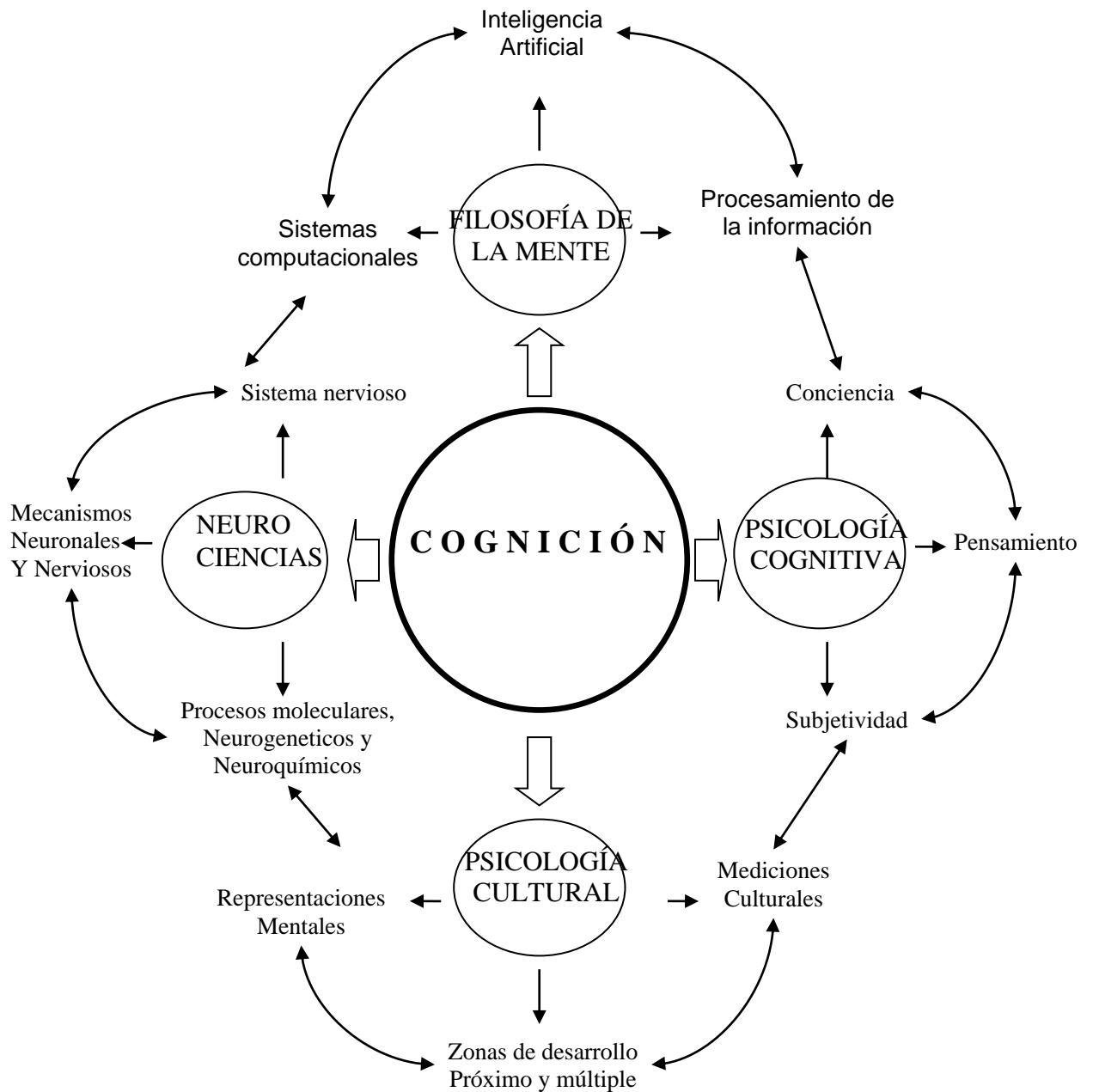
supuestos y, por qué no, las hipótesis de corte filosófico que nos orientaran el camino a seguir en materia de los procesos de aprendizaje. Como se puede notar, la explicación sobre aprendizaje, es multi – inter – transdisciplinaria. Lo que queda claro es qué ocurre en la encrucijada de los subsistemas funcionales del sistema nervioso. Estos subsistemas han sido clasificados y denominados así: sensorial, motor, reticular, limbico y cortical. La condición fundamental para que cada subsistema tenga un papel protagónico en el aprendizaje es su interconexión, al igual que su relación de contigüidad, interacción y correspondencia permanente; esto funciona a través de algoritmos. Un ejemplo sencillo de esto lo plantea de manera general Smolensky (1995)

“Así, si uno piensa que el problema del conexionismo es que el algoritmo de aprendizaje particular tiene alguna característica que a uno no le gusta, hay posibilidad de hallar otro algoritmo de aprendizaje que lo haga feliz. En cuanto, la teoría del aprendizaje está en buen estado, aunque cuando llega a los teoremas acerca de que funciones pueden aprenderse mediante aquel algoritmo dado, hay muy poco”.

Esta ausencia de la que habló Smolensky, no es otra cosa que la necesidad de profundizar en una didáctica conexionista del sistema nervioso. Pero resulta adverso separar los procesos de aprendizaje de los procesos cognitivos, como de hecho ocurre en las tendencias investigativas neurocientíficas y neurocognitivas. Si bien es cierto que el aprendizaje sucede como un gran acontecimiento en el sistema nervioso, del cual no hay dudas, las explicaciones no se pueden reducir simplemente a dejar el asunto a los mecanismos neuropsíquicos, si luego ocurre la versatilidad en ellos como un conjunto de procesos creativos que disparan en múltiples sentidos. A esto denominamos cognición. Ver ilustraciones N° 5.7 y 5.8: El Papel del Aprendizaje en la Enseñanza y la Cognición Fundamento del Enseñar y el Aprender. En estos esquemas se insiste en la pregunta: ¿cómo aprende el ser humano?. De igual manera se plantea la importancia de la cognición y el papel que juegan hoy diferentes ciencias en su construcción y explicación. Se intenta así, “cerrar” el análisis planteado como aporte al estado del arte.



Esquema Conceptual No 5.7: El Papel del Aprendizaje en la Enseñanza



Esquema Conceptual No 5.8: La cognición Fundamento del Enseñar y Aprender a través de Procesos de Pensamiento Múltiple

Otro asunto de primera línea en las investigaciones sobre didáctica hoy es la relación que existe entre ciencia, tecnología y sociedad. Es la natural interacción que tiene como eje el conocimiento al servicio de la ciencia y la ciencia al servicio del desarrollo del conocimiento. Una ciencia transformada en tecnología y puesta a disposición de la sociedad. Una sociedad que obliga a una mejor calidad de vida.

Aquí juega un papel importante la didáctica que favorezca dichas relaciones a través de la enseñanza de la ciencia contextualizada e igualmente aprendida con sus procesos propios de construcción.

"La actividad de los alumnos se convierte, en esa perspectiva, en un tratamiento de problemas con características semejantes a la de una investigación científica. Esta similitud entre aprendizaje de las ciencias e investigación dirige la atención hacia otros aspectos indisolublemente asociados al trabajo científico; pero habitualmente ausentes en los currículos de la educación científica" (Solbes y Vilches, 1989, citados por Gil Pérez en enseñanza de las ciencias y la matemática, Universidad de Valencia).

Insiste el autor en la importancia que tienen las relaciones entre aprendizaje de las ciencias y el medio externo (Interacciones ciencia /tecnología /sociedad etc) y las relaciones entre aprendizaje de las ciencias y el medio escolar (clima del aula y del centro); "conviene señalar que estos estudios están considerados hoy entre los potencialmente más fructífero de la investigación e innovación en la didáctica de las ciencias (Welch, 1985, citado por Gil Pérez).

La CTS no sólo es importante fuera del aula de clase y de la institución sino en la significatividad de lo aprendido y muy especialmente en la utilidad que represente para el estudiante que estudia y lo que finalmente aprende. La CTS es más que una reflexión crítica frente a la relación intrínseca que esta puede representar. Es aprender para la vida, para la madurez y para el trabajo mediante una enseñanza

problematizante, contextualizada y pertinente, igualmente lo es para un currículo con unas condiciones semejantes a las propuestas. Lo podríamos decir de otra manera: "el currículo es a la enseñanza como la realidad a los aprendizajes". En estas cortas reflexiones no se expresa la dimensión trascendental de todo lo que plantea en la actualidad la CTS como campo innovador en la enseñanza de las ciencias. El esquema conceptual Nº 5.9 nos puede ilustrar mejor lo propuesto en estas cortas líneas: Un Asunto Importante en Juego (CTS).

Pero en el fondo del asunto, de la CTS, se pone al descubierto otro aspecto de trascendental importancia.

"Es evidente que más allá de los imperativos que interesan a la institución escolar, sus planes de estudios, sus diplomas, sus maestros, y a través de ellos, la formación de los enseñantes, se inscribe un contexto histórico y cultural que la subdetermina. La formación aparece como uno de los grandes mitos de este medio siglo, al igual que la computación, la conquista del espacio". (Ferry, 1991).

El autor continúa su exposición poniendo especial énfasis en la teoría de investigar en la formación como lo que ella implica en lo humano y en lo personal. "La formación que implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de cosas".

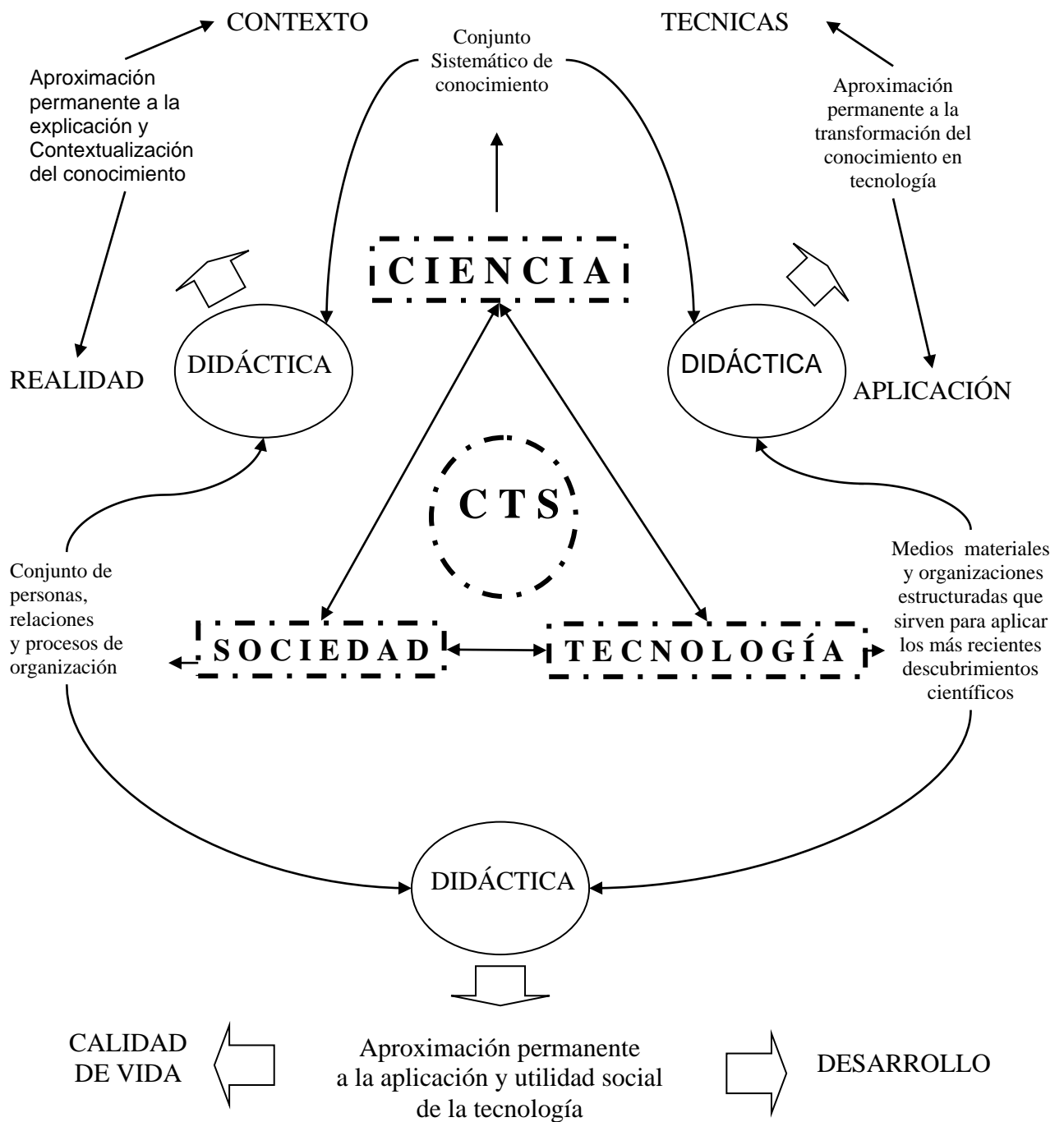
El esquema conceptual No. 5.10 titulado ¿Quién forma a quién? Nos ilustra sobre algunas tendencias que orienta la discusión que hoy se plantea sobre la formación. Veamos de que se trata el asunto:

- 1) El papel de la información en la formación. Hoy no sólo es importante la sociedad del conocimiento sino de la información. Un elemento definitivo en la participación ciudadana y en la toma de decisiones de cualquier orden es el "estar informado" e "informar".

- 2) La transformación personal como la demostración de que ha existido una verdadera formación. Esto significa que la clave en materia de formación es, que los procesos educativos y de desarrollo humano han tenido el efecto esperado; aunque es necesario clarificar que los predeterminismos van camino de extinción, ya que la formación es la resultante didáctica de un proceso de desarrollo que mira en múltiples direcciones.
- 3) Ahora que se insiste en el auto-aprendizaje y en la autonomía del ser humano no cabe duda que lo importante es la auto-formación. Es válido decir que el único que decide en materia de formación es la decisión personal. Esta es la razón de la pregunta: ¿Quién forma a quién?
- 4) Otro aspecto que se ha discutido y que no ha sido resuelto a profundidad y que ha sido motivo de críticas por ser redundante es el de la "formación integral", se ha dicho que toda formación es integral y que con referir el término formación es suficiente para hacer referencia a integralidad. Esto tiene sentido en la medida que el camino de la formación es el aprendizaje, y cuando se aprende algo, éste afecta diversas esferas del ser humano. Es decir, uno no simplemente aprende sino que aprende y mucho más.
- 5) La Coeducación también es un asunto importante en materia de formación. La coeducación ha sido vista de varias maneras:
 - La Coeducación como la educación de ambos géneros, como alternativa de formación social y para vivir en sociedad: Educación Mixta.
 - La Coeducación como la educación con los coetaneos y contemporáneos, dadas las similitudes en sus desarrollos.
 - La Coeducación como la educación para la diversidad social, sexual, racial y cognitiva.

En todos los casos están en juego tanto la enseñanza (social) como el curriculum diverso.

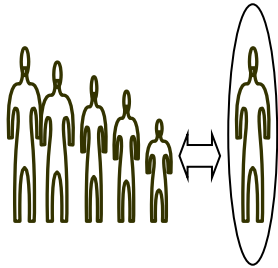
- 6) La formación centrada en la Capacitación. La educación técnica, tecnológica y vocacional han sido claros ejemplos de formación a partir de la cualificación y calificación personal para los oficios y labores. En este caso lo importante es “ser capaz de” y esto es suficiente motivo de formación. Se centra la discusión en el reduccionismo de la formación a la capacidad y demostración de las tareas.



Esquema Conceptual N° 5.9: Un asunto importante en Juego: CTS

FORMACIÓN

(DEBATES
CONTEMPORÁNEOS)



- 1º La formación centrada en la in – formación: la información como recurso suficiente para formar.
- 2º La formación centrada en la trans – formación: la transformación personal (aprendizaje cognitivo)
- 3º La formación centrada en la auto – formación: una decisión personal.
- 4º La formación centrada en la integralidad: “formación integral”
- 5º La formación centrada en la capacitación: la capacitación como formación.
- 6º La formación centrada en coetáneos: la formación como resultado de la conformación

Esquema Conceptual No. 5.10. ¿Quién Forma a Quién?

Otro aspecto relacionado con lo anterior, que no aparece planteado en el esquema en mención y que será objeto de estudio en los próximos años, es la educación en la cotidianidad. Parece que la vida cotidiana es una cosa y la educación otra, así la escuela ocupe gran parte de la vida de los estudiantes. Es trascendental la reflexión de Mélich (1997), al mundo de la vida. "La educación en la vida cotidiana se descubre como el punto de partida para cualquier tipo de estudio pedagógico, formalizado y profesionalizado". Bertrand Russel (1872- 1970) filósofo británico expresaba "Es indeseable creer algo cuando no hay ningún fundamento para suponer que sea verdadero", para Mélich el pensamiento de Russel ha sido definitivo para entender la vida cotidiana y la educación para la vida cotidiana, como un aporte importante del pensador, en su obra el mundo de la vida. Esta es una crítica que ha dejado fuera de base a la educación en su descontextualización y, por ende, la ausencia de pertenencia frente a la cotidianidad.

El "qué" del enseñar o sea el contenido de la enseñanza también tiene mucho que ver con la didáctica. La forma de enseñar cobra sentido cuando nos ocupamos del contenido. El contenido es todo aquello que este "dentro de". Lo que va contenido o lo que esta contenido es el curriculum y dentro de él también hay contenidos, que bien podríamos denominar Plan de Estudios. Pero esta denominación no es suficiente, ya lo hemos visto en las reflexiones sobre el tema. Una de ellas es proponer que los contenidos son todas aquellas cosas que tienen que ser enseñadas tales como: Actitudes y conceptos, en el plano de lo informacional. Aquí equivale Enseñar a Informar.

El debate sobre los contenidos tiene mucho tiempo en el sistema educativo. En Colombia nos hemos ocupado de los lineamientos en las diferentes áreas curriculares definidas en la Ley 115. Esto no necesariamente define el contenido, lo que hace es mostrar el camino, los principios y procedimientos traídos desde las diferentes ciencias; pero para un educador no es suficiente cuando en el momento se les solicita Indicadores de logro, estándares Curriculares y Competencias. Es

necesario ahondar en el debate con mayor profundidad. ¿Qué es lo que hay que enseñar en nuestro país para formar estudiantes competentes? (Ver esquema conceptual N° 5.11) para ilustrar la reflexión planteada: La discusión sobre los contenidos.

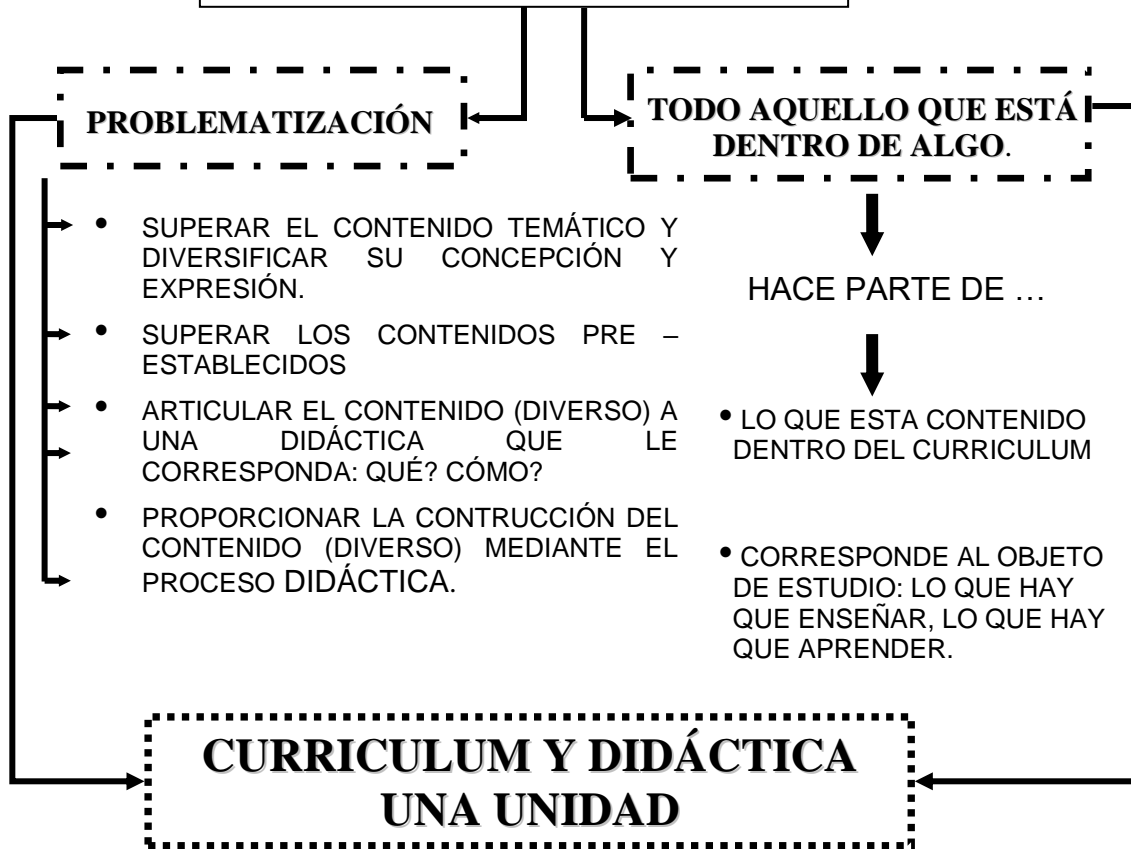
Finalmente hay otro concepto digno de estudiar frente al estado del arte en materia de enseñanza de las Ciencias. Se trata de la enseñanza a través de las experiencias. Una de las experiencias más importantes, ya citadas es la vida cotidiana, pero como se trata de la enseñanza dentro del aula, el asunto toma una dimensión diferente: enseñar a través de experiencias. El aprendizaje experiencial es aquel que se conecta en la Praxis como una expresión del qué hacer, del practicar, del ejercitar y del vivirlo para luego reflexionar, conceptuar y, por que no, teorizar sobre el asunto. Es razón crucial en esta tendencia, partir de la imposibilidad de algunas personas para aprender primero en lo teórico y lo conceptual, debido a sus desarrollos en el pensamiento, tal y como lo formulaba Piaget para la niñez en el estadio preoperacional y de las operaciones concretas. Diferente a como ocurre en los estadios de las operaciones abstractas y postnormales, donde el asunto se da en el plano de lo conceptual más que en lo experiencial. El pensamiento también es experiencial, valga la aclaración. Se privilegia en esta tendencia el aprendizaje de la experiencia como una importante forma de aprender de manera significativa.

LA DISCUSIÓN SOBRE LOS CONTENIDOS



La pregunta central
Plantea lo siguiente:

¿QUÉ ES LO QUE ESTÁ CONTENIDO?



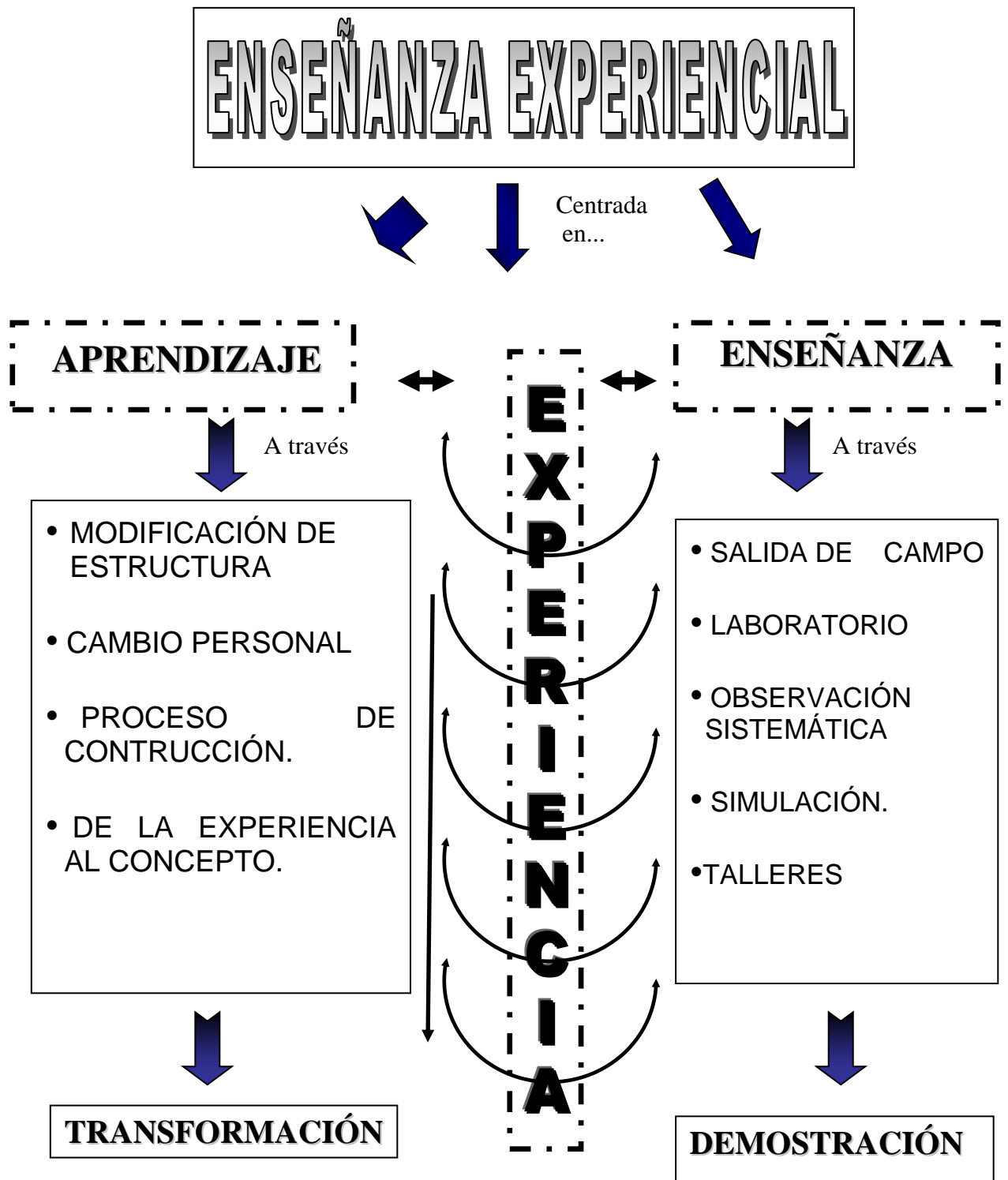
Esquema Conceptual No.5.11: La Discusión Sobre Los Contenidos

El esquema conceptual No. 5.12: Enseñanza Experiencial, muestra como el aprendizaje a través de la experiencia puede modificar estructuras (de pensamiento), generar cambios inmediatos en la dinámica personal, propiciar procesos de construcción y de deconstrucción y facilitar el paso de la experiencia a lo conceptual. También ilustra el esquema la relación entre la enseñanza y la experiencia, es decir, enseñar a través de la experiencia. En este caso son válidas las salidas de campo, laboratorio, observaciones sistemáticas, simulaciones, talleres, etc. Estos son ejemplos entre experiencias y aprendizajes como una forma de enseñar las ciencias mediante la aproximación a la realidad y a los fenómenos. Esto se traduce en materia curricular y didáctica en lo siguiente:

“La manipulación deliberada de atributos relevantes de estructura cognitiva con fines pedagógicos se lleva a efectos de dos formas: 1) sustantivamente, con propósitos organizativos e integrativos y organizativos, usando los conceptos y proposiciones unificadores del contenido de la materia de enseñanza que tienen mayor poder explicativo, inclusividad, generalidad y racionalidad en este contenido. 2) programáticamente, empleando principios no pragmáticos para ordenar sucesivamente la materia de enseñanza, respetando su organización y lógicas íntimas planificando la realización de actividades prácticas” (Moreira, 2000).

Aquí hay una panorámica amplia de lo que se discute, reflexiona, problematiza e investiga en el campo de la Didáctica como enseñanza de las ciencias. Todo esto contribuye al desarrollo de la Didáctica como disciplina.

Finalmente, vale la pena insistir en algunas ideas ya consideradas y que no son otra cosa que reconocer la importancia de la didáctica en los procesos educativos. Hablar de Didáctica implica necesariamente hacer referencia a Juan Amós Comenio (Komesky), como se planteó al inicio de este trabajo, quien en su didáctica magna nos enseñó extensamente sobre el valor de dicha disciplina en todas sus dimensiones.



Esquema Conceptual No. 5.12: Enseñanza Experiencial

Precisamente Jean Piaget referenciado por Gabriel de la Mora autor del prólogo a la edición mexicana de la Didáctica Magna, expresa al respecto “Al escribir su Didáctica Magna Comenio contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza, como disciplinas autónomas”. Esto quiere decir que la didáctica mantiene los límites que le corresponde como disciplina científica.

Disciplina es una palabra latina. Esta se escribe en latín de la misma manera “Disciplina” y significa enseñanza, educación. “Es el conjunto de reglas para mantener el orden y la subordinación entre los miembros de un cuerpo. Sujeción de las personas a estas reglas”, así lo expresa el diccionario Pequeño Larousse (2003). Esta definición etimológica denota el orden y la organización como conjunto sistemático, ordenado y un cuerpo que implica subordinación, complejidad y dialéctica sobre el objeto de estudio en cuestión y, de igual manera, implica la intención de desarrollo, superación y mejoría permanente. La Didáctica es una disciplina siempre y cuando acoja las características mencionadas y que a su vez, establezca los límites paradigmáticos necesarios para tener identidad propia.

La Didáctica es la parte de la Pedagogía que estudia las técnicas y métodos de enseñanza. En su etimología, se considera un adjetivo masculino traído del griego “didáktikos” que significa tardío, que lo podríamos asimilar como “después” o “lo que queda”. En nuestra lengua, didáctica nos dice “Que tiene por objeto enseñar o instruir”. En su compromiso disciplinar la didáctica, para su existencia y desarrollo, deberá ser organizada y sistematizada, de esta manera debe proponer una lógica que permita su comprensión, estudio y explicación en el plano educativo. “La didáctica es la disciplina de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en sus aprendizajes”. (Alves de Mattos, 1963)

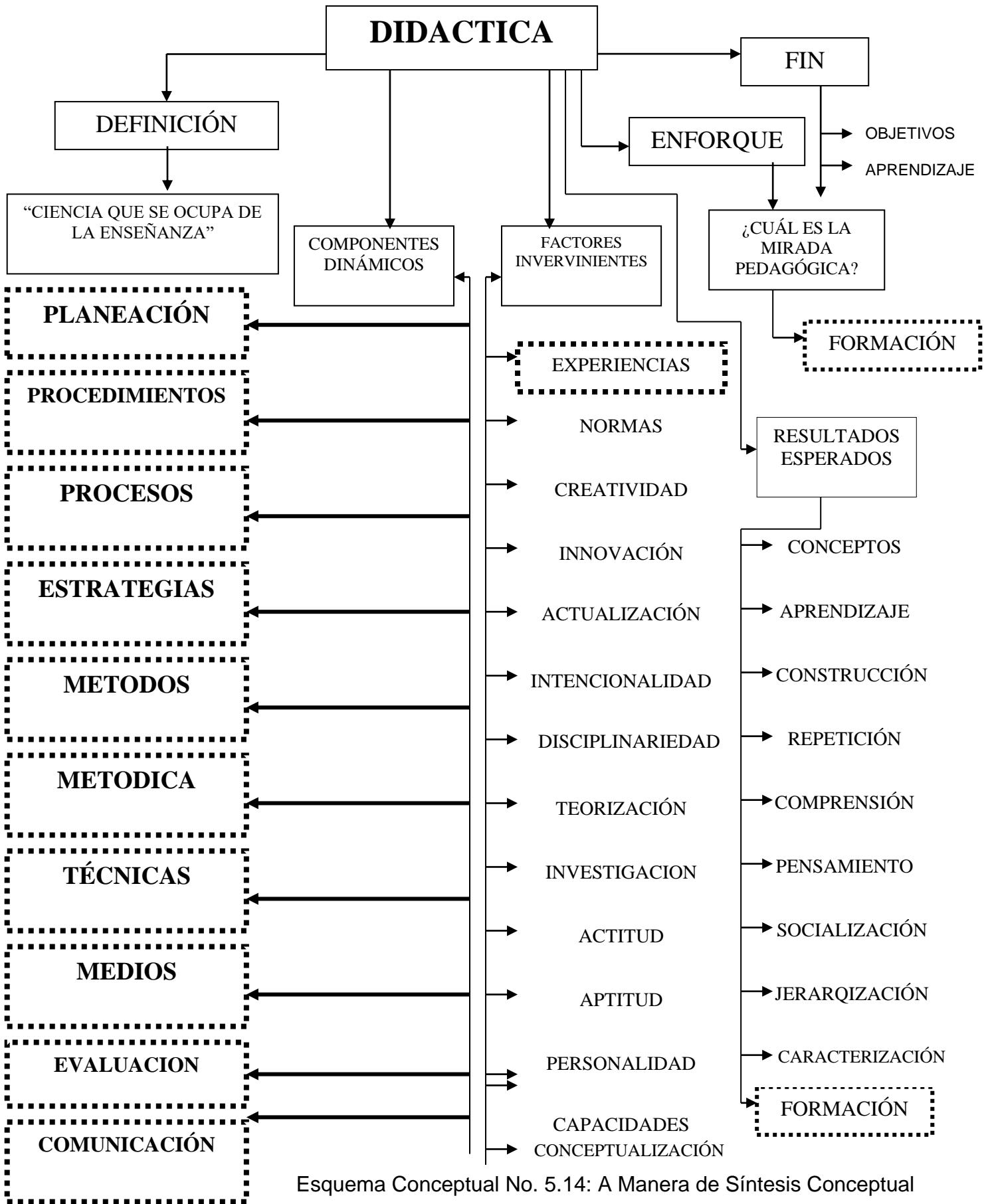
Debe quedar claro, conforme a lo propuesto anteriormente y de igual manera dado el desarrollo temático y problemático bosquejado como estado del arte, que la didáctica es una disciplina en construcción, que es nueva entre nosotros pero que tiene una larga trayectoria en el mundo occidental. También es válido decir que la Didáctica es la acción educativa mientras que la pedagogía es su reflexión, de allí se puede concluir que la didáctica esta supeditada o subordinada a la pedagogía no solo en lo reflexivo sino en lo teleológico y gnoseológico.

(Ver ilustración de los esquemas conceptuales N° 5.13 y 5.14 para resumir y visualizar algunas relaciones importantes al interior de la didáctica: La Didáctica como disciplina y a manera de síntesis conceptual, Respectivamente. El asunto apenas comienza su discurso y seguramente tendrá rato entre nosotros.

“Comenio forma parte de una constelación de hombres cuyo esfuerzo por construir sistemas de pensamiento en diversos campos del saber estaba trazado por las paradojas propias del siglo XVII; esto se expresa en sus movimientos polares que, a los ojos del estudioso del siglo XVI, pudieran parecer contradictorios” (Aguirre Lora, 2001)

A los ojos del mundo y ante las grandes dificultades sociales y educativas que vivimos vale la pena intentarlo. No se trata de Comenio, sino el abordaje serio y cuidadoso de la relación didáctica y pedagogía, así se trate solo de una u otra, creo que vale la pena.

“Si elegir lo bueno es afirmar y reformar lo que somos, exaltar nuestra condición en su complejidad y buscarle nuevas posibilidades, la opción por lo malo supondrá desmentirnos, disminuirnos y mutilarnos voluntariamente, revelarnos contra lo que somos y quienes somos” (Savater, 2003).



Esquema Conceptual No. 5.14: A Manera de Síntesis Conceptual

VI. EVALUACIÓN INCORPORADA A LAS COMPETENCIAS

6.1 Puntos de referencia incorporados

No cabe duda que hablar de evaluación implica necesariamente hacer referencia a la educación en general. Al respecto se insiste últimamente; de la misma manera, cuando se hace referencia a evaluación también es necesario aclarar su relación con la examinación: “Vendrán luego los exámenes, otra invención de la china remota” (Nieto Caballero, 1979)

Así mismo obliga la relación existente entre la educación y evaluación con la pedagogía. “La pedagogía es la ciencia de la educación”, (Konstantinov, Savisch y Smirnov, 1962). De lo anterior, es importante comentar que tanto educación como evaluación deben ser pedagógicas. Existe una estrecha e íntima relación, entre evaluación, educación y pedagogía, de ahí que se haga referencia a evaluación

pedagógica y evaluación educativa, sin embargo existe también una diferencia; ésta radica en la científicidad de la primera y del carácter formativo que tiene la segunda.

De acuerdo con lo anterior y consecuentes con lo que ocurre en la pedagogía, educación y evaluación como unidad dialéctica se debe considerar la presencia ineludible de los elementos que condicionan en gran medida la manera de enfocar y aplicar uno u otro concepto en cuestión. En referencia a esto, debemos tener en cuenta importantes aspectos como son: integralidad, procesos constructivos, transversalidad, problematización, nuclearización, interdisciplinariedad y aprendizajes permanentes.

En este opúsculo existe la pretensión del autor de orientar la reflexión al igual que la acción conducente a permear las esferas del quehacer educativo cotidiano del educador con la evaluación pedagógica y educativa; seguramente no habrá suficiencia pero sí solvencia crítica del asunto más álgido de los procesos educativos como es el caso de la evaluación, mírese de donde se mire; así mismo propone el autor “recomendar” algunas estrategias y herramientas favorables a la instrumentación del asunto en cuestión.

Finalmente, es menester comentar que tanto para la evaluación pedagógica como la educativa nos apoyaremos en la teoría incorporada de la evaluación. Esta teoría, tanto obvia como pertinente, nos reafirmará la importante conexión entre lo educativo, como lo pedagógico en el caso de la evaluación; ésta será la postura central en el análisis de decreto 0230 del 11 de febrero de 2002.

A manera de epígrafe, podría sugerir que para introducirnos en el asunto de la evaluación es pertinente y necesario el apoyo vigilante de la experiencia en el aula. Esto nos dice claramente que primero es la práctica y luego la teoría como constructor de unidad de sentido.

El educador, comprometido con su labor, coloca especial cuidado en que su quehacer cotidiano tenga la contribución de aquellos teóricos o experimentados pedagogos. Estos que algunos llaman los clásicos, que otros denominan maestros y que podrían ser nombrados como expertos, sirven proemio a la pedagogía; razón suficiente para decir: ¿Por qué inventar lo ya inventado? Pero en asuntos evaluativos nada ha sido inventado para siempre, ya que éste es un asunto estrictamente personal, singular y diferencial.

Existe marcada tendencia a enseñar y evaluar conforme a la manera como consideramos adecuado e indicado, dicho de otra manera, con base en el sentido común; pero esto no es tan grave, si de responsabilidades pedagógicas se trata; lo que se puede convertir en algo peligroso, es reproducir con nuestros estudiantes aquellas experiencias negativas vividas considerándolas como adecuadas.

Al respecto conviene decir que resulta difícil, desarticular de nuestras experiencias de vida, la personalidad o los rasgos de personalidad que cada uno de nosotros poseemos; el quehacer educativo está vinculado a las características personales propias del docente y por consiguiente de los estudiantes, por esta razón intentamos que aquellos que han sido ejemplo de la pedagogía muestren el camino indicado.

En algunos casos nuestras experiencias de vida y nuestros rasgos personales, favorecen las relaciones con los estudiantes y convierten en efectivas las enseñanzas, pero es aquí donde se convierte la pedagogía en un asunto de vital importancia, esta descripción será incompleta si no abordamos la pedagogía y la educación. En Primera Instancia Pedagogía es la ciencia de la educación que debe orientar, ésto con el propósito de brindar herramientas para sistematizar y conceptualizar aquellas que realmente hacemos bien y que comprobamos como importantes.

Y en Segunda Instancia educación es la acción de educar; es el proceso mediante el cual se desarrollan o relacionan las facultades humanas. Educar implica intervenir, acompañar y asesorar; de lo anterior, se deriva cual será la forma de enseñar y se muestra la intencionalidad de educador cuando pretende educar. “El educador ha de mirar a los educandos no como objeto de estudio sino objeto de educación”, (Makarenko, 1951) Se debe entender que el objeto en referencia es un sujeto.

De la idea implícita o explícita de educar orienta el quehacer docente y a ello se vinculan los métodos de enseñar, las formas de evaluar y las relaciones establecidas con los estudiantes. De una u otra forma lo que esta en juego son los procesos sociales como diría Konstantinov, Savich y Smirnov (1962) “Al estudiar la pedagogía es muy importante comprender el lugar que ocupa la educación en el desarrollo social y el papel que desempeña en la vida de la sociedad”.

De ahí que una práctica educativa y pedagógica está por encima de cualquier consideración teórica, más que practicar es hacer referencia a la Praxis, aquella unidad dialéctica teórica – práctica, que supera los conceptos y las creencias que tenemos al respecto de la pedagogía y favorecerá el Hacer con fundamentación. Dicho de otra manera, todo acto de educar debe tener una clara concepción; no se trata de cientificar el quehacer docente o estudiantil y menos volverlo sentido común; se trata más bien de la coherencia y consistencia entre el pensar y el hacer como unidad pedagógica.

Si esto es así, no tendríamos duda en que el quehacer evaluativo obedece a una clara concepción de educar, así mismo evitaríamos las dificultades tan frecuentes en materia de evaluación, que tanto dicen de nuestras aulas y sistemas educativos; un claro ejemplo en la práctica educativa muchos docentes cuando evalúan borran con el codo lo que hacen con la mano.

La palabra “Incorporada” resulta algo extraña y más cuando de pedagogía se trata; algo se encuentra incorporado cuando se ha podido unir o se ha podido encontrar con otro algo para construir una nueva estructura funcional: A manera de unidad supone entonces la existencia de incorporación, es decir, acción y efecto de incorporar o incorporarse. (Ver esquema conceptual No. 6.1)

Esto quiere decir que incorporar es unir dos o más cosas para que formen un todo entre sí, esto es lo que ocurre cuando se hace referencia a la teoría incorporada de la evaluación: “Evaluar esta incorporado a la acción de educar y educar a la acción de evaluar”.

La teoría en cuestión, brinda una amplia gama de posibilidades conceptuales; ésta afirma que el proceso educativo es equivalente al proceso evaluativo. En otras palabras, la evaluación no es otra que educar y a su vez, nos permite deducir que la valoración del desempeño en el proceso educativo debe ser formativo, subjetivo y diferencial; para que esto tenga el sentido, debe quedar claro que el proceso educativo no es otra cosa que el proceso de aprendizaje.

Aquí el proceso de aprendizaje se decanta en forma tal, que prácticamente exige una concepción diferente del quehacer educativo. De estas circunstancias nace el hecho de que la evaluación debe ser la oportunidad para aprender y no para verificar o castigar lo no aprendido; el estudiante es el gestor de su propio aprendizaje ya que este es un asunto fundamentalmente personal, así la enseñanza sea colectiva. Como es sabido, los procesos de enseñanza, en el sistema formal, son colectivos pero ocurren de manera singular; se concluye que estos propician diferencias individuales, tanto en el enseñar como en el aprender.

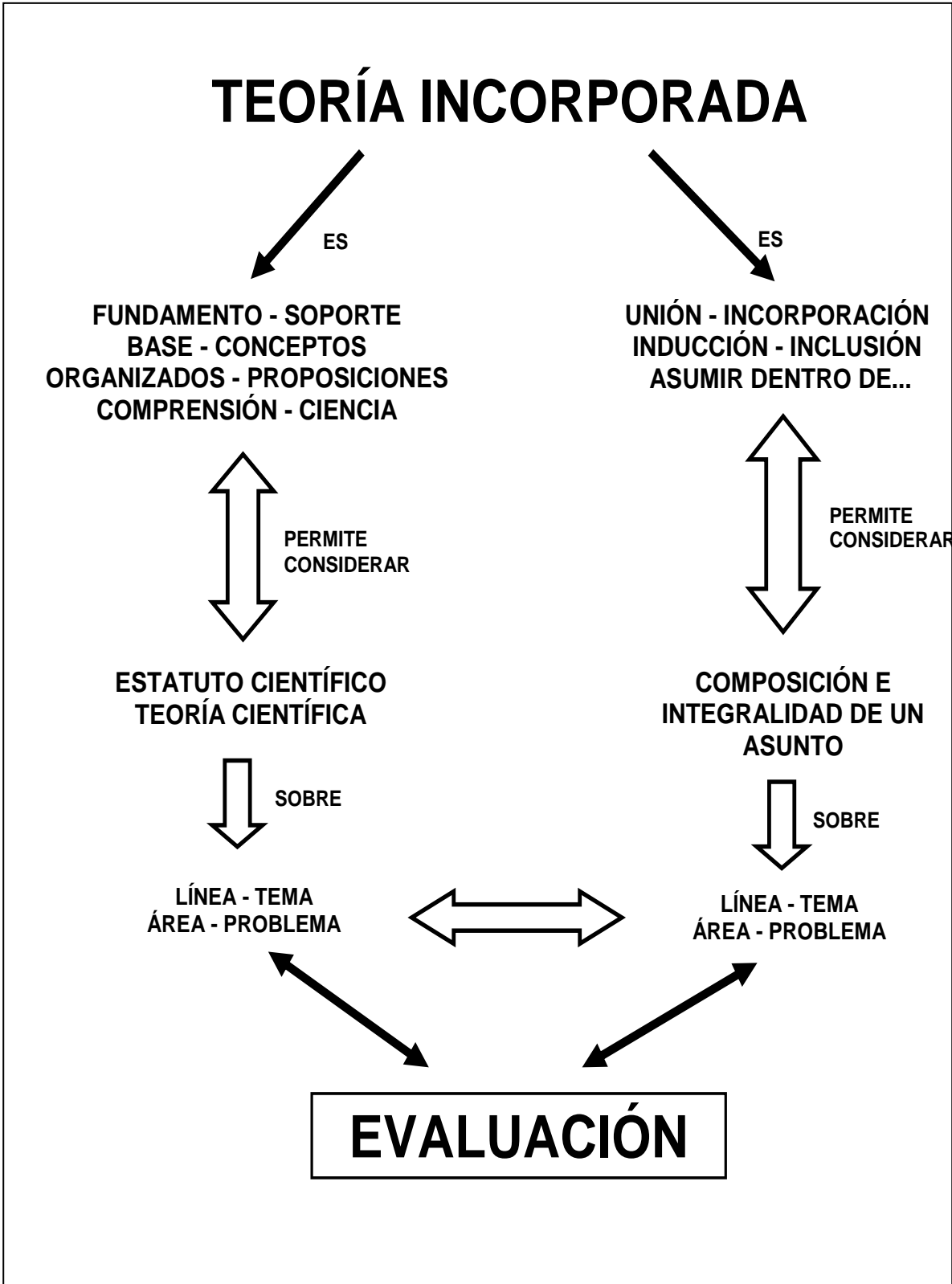
Tanto la educación como la evaluación son procesos que permiten la transformación del ser humano, preparándolo y capacitándolo para la vida es así

como: La educación y la evaluación están incorporadas a la vida, así existan diversas concepciones de educación queda claro que ésta se vincula a la vida y para toda la vida y ésta se transforma a medida que la vida pasa y cambian las circunstancias.

El argumento más fuerte de la teoría incorporada es el concepto de aprendizaje, éste se encuentra adherido a la transformación del ser humano, ya sea por que lo permite la educación o porque de manera natural se vincula al desarrollo humano.

Esta teoría plantea que el estudiante no aprende a la velocidad que cree y espera el docente, ni cualitativa ni cuantitativamente; afirma que el aprendizaje es un proceso lento de transformación que afecta en la medida que tiene relación con las necesidades y condiciones personales. La educación genera éstas y otras condiciones que exigen del educador valorar el proceso, al tanto y a tono con la velocidad del sistema educativo.

En resumidas cuentas es importante vincular el aprendizaje al desarrollo humano. En efecto debe ser un proceso natural (aprendizaje natural) como lo es el desarrollo humano (desarrollo humano natural). A este respecto, la necesidad de educar con base en estos dos (2) aspectos es uno de los aspectos más relevantes de la teoría incorporada.



Esquema Conceptual No. 6.1: Teoría Incorporada de la Evaluación

6.2 La evaluación en el contexto educativo actual (Ver Esquema Conceptual No .6.2)

A partir de la Ley 115 de 1994 se ha generado un proceso de transformación lento del sistema educativo colombiano. El 5 de junio de 1996 aparece la Resolución 2343 mediante la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para educación formal. Esta Resolución amplía la panorámica estratégica de la Ley 115 y generó un ambiente y un quehacer educativo diferente al ya existente: Educar y evaluar logros.

Recientemente se comunica el Decreto 0230 de febrero 11 de 2002 por el cual se dictaron normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. En la Ley 115 y en sus Decretos Reglamentarios se propone un marco de referencia no sólo legal y jurídico sino el contacto en el cual se moverá la educación en nuestro país.

Sin pretender ser “más papistas que el papa” reconozco en el Decreto 0230 es una importante aproximación a la teoría incorporada de la educación y a una realidad pedagógica incontrovertida, en mi opinión no se trata de una reglamentación más que desfigura la educación. Vale la pena hablar del asunto con detenimiento e interpretarlo dándole sentido conforme a las teorías y tendencias pedagógicas actuales.

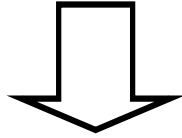
Antes de entrar en materia, recordará usted que en la introducción a este texto se planteó como importantes paradigmas educativos y pedagógicos de actualidad lo siguiente: Integralidad, procesos constructivos, transversalidad, problematización, nuclearización, interdisciplinariedad y aprendizaje permanente. No está muy lejos de algunos de ellos del Decreto en mención con las dificultades notorias en algunos de sus aportes.

Si usted hace una lectura juiciosa de la Ley 115 y del Decreto 0230 se puede dar cuenta que se reafirman cosas ya planteadas y se insiste en un quehacer educativo con características acorde con las condiciones y circunstancias de un mundo diferente al convencional o tradicional y al cual hemos creado formas de enseñar y evaluar a las que estamos acostumbrados. El Decreto 0230 avanza en el asunto y reafirma algunas cosas ya formuladas en la Ley. Vale la pena interpretar, con aspectos novedosos sobre lo que entraremos en materia. Se plantean los mínimos que debe contener el plan de estudios, veamos lo siguiente:

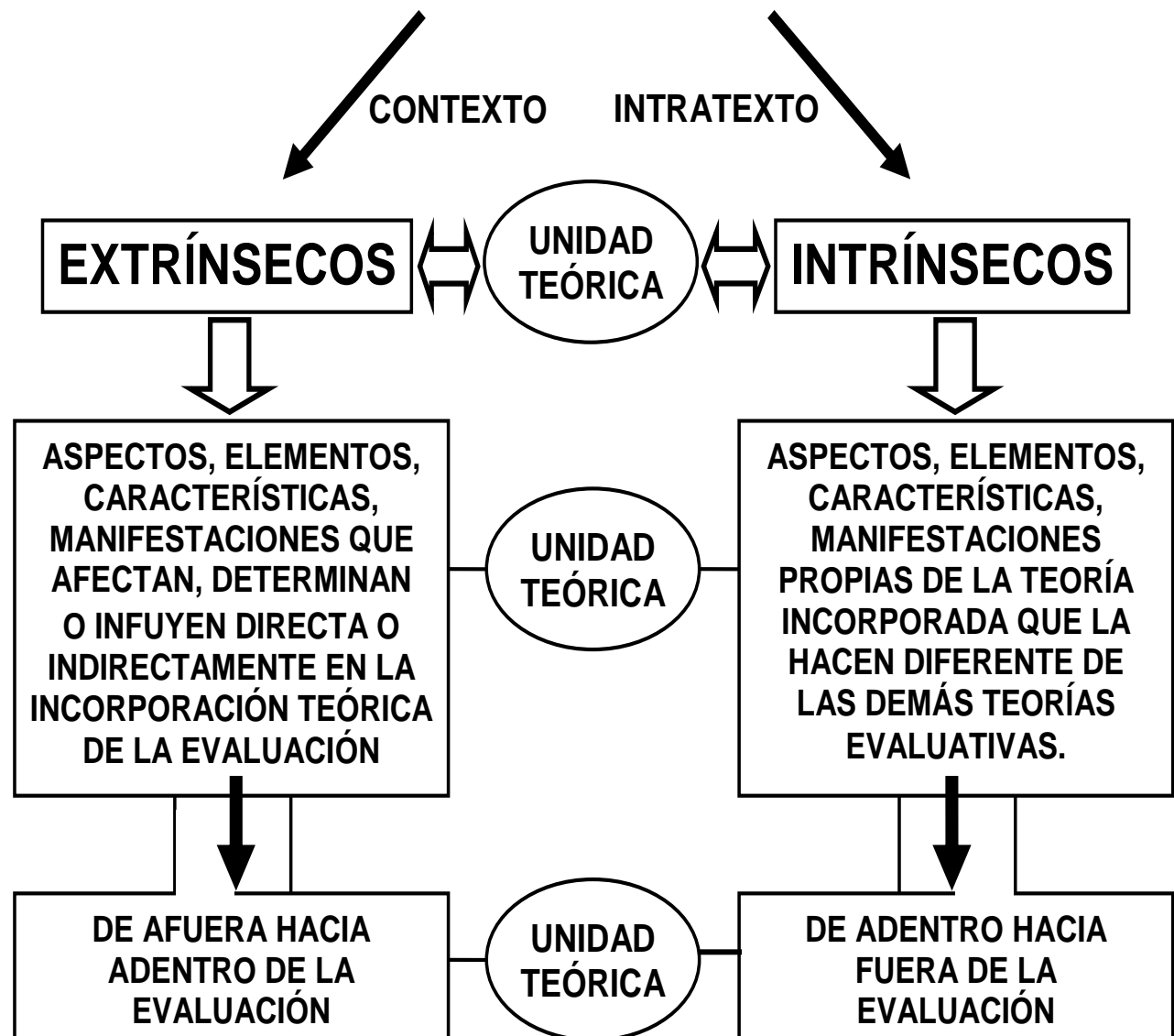
1. Se ratifican las áreas con intención e identificación de contenido, temas y problemas. Cada una con las actividades pedagógicas correspondientes (Art. 3 literal a).
2. Los logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada período; igualmente se debe incluir los criterios y procedimientos para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de capacidades en los educandos (Art. 3 literal c).
3. La evaluación de los educandos, será continua e integral. Se plantean los objetivos de la evaluación; de manera especial se insiste en el diseño e implementación de estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios (Art. 4 literales a, b y c).

Los informes de evaluación serán cinco; al respecto conviene decir: Cuatro informes serán parciales que harán referencia a cada período de los cuatro en los cuales se “dividirá” el proceso educativo en el año, y un informe final, el cual incluirá la evaluación integral del revaluamiento del educando para cada área durante todo el año (Art. 5).

TEORÍA INCORPORADA DE LA EVALUACIÓN



COMPONENTES



Esquema Conceptual No 6.2: Teoría Incorporada de la Evaluación (componentes)

En ambos casos, se debe presentar la información detallada acerca de las fortalezas y dificultades que haya presentado el educando en cualquiera de las áreas y se establecerán actividades de mejoramiento continuo.

La valoración de cada área utilizará una escala con base en los siguientes términos: excelente, sobresaliente, aceptable, insuficiente y deficiente. La repetición de un grado se presenta cuando el educando obtiene valoración insuficiente o deficiente en tres o más áreas. De igual forma, aquellos que hayan obtenido la misma valoración final anterior en matemáticas y lenguaje durante dos o más grados consecutivos de la educación básica (Art. 9).

4. El límite de alumnos reprobados de un grado no puede exceder el 5% del número de educandos que finalicen el año escolar; esto corre bajo la responsabilidad de la Comisión de Evaluación y Procesos (Art. 9).

En el Decreto se plantean otros aspectos importantes que valen la pena comentar, por estar destinados a la autoevaluación institucional (Capítulo 1, Art. 3 literal f y Capítulo 2, Art. 4 literal d) y a la evaluación académica de las instituciones (Art. 12 y 13). Esto es importante mirarlo desde la cultura evaluativa institucional; pero si es importante resaltar algunos aspectos de la institucionalidad y oportunidad del Decreto 0230 del 11 de febrero de 2002. Estos serán sometidos al análisis con base en el sentir propuesto en el presente texto:

1. Problematicación del proceso de aprendizaje y su relación con el desarrollo de capacidades y competencias.
2. Se reconoce la educación con un proceso integral y de la misma manera la evaluación.
3. Se reevalúa parcialmente, la tradición castigadora de la evaluación. El autor considera que la evaluación no es un asunto de ganadores y perdedores y que

en la medida que la evaluación esté incorporada al proceso educativo existen mejores posibilidades de éxito en el educando.

Estoy en desacuerdo en la valoración negativa de aquellos educandos que presenten “dificultades” en el proceso de aprendizaje. Esto contradice la enseñanza problematizante, ya que intencionalidad y praxis está basada en los desequilibrios generadores de dificultades; la presencia de la dificultad no puede ser sinónimo de insuficiencia o deficiencia, especialmente cuando ésta logre ser superada.

6.3 Consideraciones pedagógicas con respecto de las nuevas disposiciones

Ante la insistencia de los estudiosos del tema educativo y pedagógico se ratifica que la educación es un proceso que debe ser secuencial y que obedecerá al continuum del desarrollo del ser humano, del mismo modo, se pone al descubierto la experiencia real de una educación para la integralidad, tal y como ocurren los procesos del desarrollo. Ningún proceso de aprendizaje sucede con independencia de los demás, la costumbre atomizada y por atomizar el enseñar y los procesos educativos en general “fracaso”, su último reducto es la asignatura y las áreas temáticas, éstas persisten en las disposiciones del ministerio de educación nacional. Esto finalmente, en lugar de acelerar el proceso de transformación educativo genera todo lo contrario, ya que en muchas instituciones educativas se avanza en la reflexión, discusión o transformación del currículum asignatural y tematizado (contenidos).

“Esta perspectiva fragmentada, deformadora, estática y parcializante de lo real, que domina la forma de pensar en la escuela y en la vida en general, explica en parte la dificultad de la gran mayoría de personas para entender la integralidad y la dinamicidad de lo real, y en consecuencia para actuar sobre su realidad en forma adecuada”. (Vasco Bermúdez, Negret y León, 2001).

Estos autores ratifican lo dicho con autoridad y ponen de relieve la gran dificultad que genera el educar de manera desintegrada al igual que de forma paralela y discontinua.

La integración curricular corresponde a la integralidad del mundo, manifiestan Vasco y compañía. Al respecto podríamos hacer varios comentarios, más de orden práctico y realista que teóricos. Como primera medida la intervención en el mundo se da con hechos, situaciones o problemas de nuestra realidad y enfrentarlos es supremamente difícil o imposible con una parte del conocimiento pensando de manera desarticulada.

Como segunda medida la superespecialización del docente y peor “aún”, con dominio territorial más que disciplinar agrava la situación, ya que supone que el estudiante realizara en su cognición la integración. Todos pensamos lo mismo al respecto y ninguno se ocupa de hacer la tan esperada integración. Finalmente el estudiante se va al mundo el cual demanda continuamente enfrentarlo con todo y como una totalidad, en otras palabras integralmente.

Definitivamente el docente no se debe ocupar de enseñar sino de acompañar o facilitar el proceso natural de aprendizaje. Es decir, que sus aportes vayan encaminados u orientados al proceso de desarrollo humano; el acompañamiento a esos grandes eventos que determinan las transformaciones en nosotros los humanos, tales como lo cognitivo, moral, social, afectivo y psicomotor. No olvidar la precaución que debemos tener de considerar estas grandes dimensiones de manera aislada, todas tienen relación estrecha y se afectan siempre que alguna se modifica.

El desarrollo humano, su integralidad y los grandes cambios que ocurren son fundamentales cuando de evaluación se trata. Aquí hay un punto de referencia importante en la teoría incorporada, comentada con anterioridad.

Finalmente, vale la pena decir que la labor de muchos de nosotros los docentes ha sido encaminada a utilizar Estrategias Educativas y Pedagógicas que permitan al estudiante comprender el mundo del conocimiento. Es claro que hacemos simple todo aquello que es complejo y el educando lo deja así. En esta lógica perdemos todos; perdemos hasta el norte. Ahora que se habla de complejidad nos percatamos de lo dicho con autoridad.

No podemos olvidar, que el pretendido proceso educativo que lleva al estudiante, también es el proceso educativo del docente y que ambos se afectan mutuamente, así ésta no sea la intención. Se corrobora que la mejor forma de aprender es enseñar y viceversa, es decirle proceso educativo del estudiante y del docente son procesos paralelos.

Como estamos hablando de evaluación, dadas las circunstancias planteadas en el 0230, la concepción al respecto cambia significativamente. La evaluación se hace diferente a examinación y el proceso o los eventos evaluativos se deben convertir en una oportunidad para aprender.

Más ganadores que perdedores ¿Qué significado tendrá la evaluación dentro de un contexto en el cual es más importante ganar que perder?

Debe operar estrictamente lo planteado en el 0230. Esto bajo la premisa que el desarrollo humano en términos generales funciona como un proceso de avance y no de retroceso. De igual manera, se evidencia el papel poco efectivo que cumple la repitencia debido a que ésta se centra en el papel punitivo más que en la retroalimentación en el proceso, en la cognición y en la diversidad de alternativas que presente la metacognición de las ciencias y las disciplinas, y no tanto de las asignaturas y contenidos.

En la repitencia se parte de un error y es creer que repitiendo algo se logra superar la deficiencia y se asimila con mayor facilidad. En casos poco frecuentes, como la automatización de procesos, perfeccionamiento locomotor y memorización de datos el asunto puede ser válido, pero el resto de procesos quedan bajo las posibilidades personales (diferenciales) que le pueda tener el ser humano.

No cabe duda que muchos procesos cognitivos, no tanto cognoscitivos, están asociados a lo emocional, afectivo o moral y el maestro los asume como lo mismo; de esto se deriva la necesidad de clarificar la diferencia que existe entre lo cognitivo y lo cognoscitivo.

La cognición es el proceso neuropsíquico que va en diferentes sentidos, como son: afectivo, emotivo, cognoscitivo, social, moral y psicomotor. Lo cognoscitivo es lo relativo al conocimiento, ya por adquisición o por construcción, conduce al manejo de información; el camino para el conocimiento es lo cognitivo; de ahí que la construcción del conocimiento también es la construcción de la motivación, de lo moral, lo social y de todo aquello que conforma la integralidad del ser humano. Pero por el hecho de llevar el mismo camino no se trata de lo mismo.

Cuando un estudiante “pierde” un examen, no propiamente una evaluación, no sólo pierde contenidos, aprovechamiento o dominio sobre el campo en cuestión, también pierde en lo social, afectivo y moral; igualmente gana cuando obtiene resultados favorables o cuando es promovido. Las ganancias o pérdidas son tan importantes y de tal envergadura que lo deberíamos pensar cuando tomamos decisiones en tal sentido. De ahí que algunos expertos consideren dentro de la evaluación, como uno de los aspectos más importantes la toma de decisiones.

6.4 Competencias y evaluación

Los diferentes aspectos teóricos y prácticos para la fundamentación de las actividades propias de la evaluación deben tener como base las tendencias contemporáneas de la educación, economía, sociedad y desarrollo. También es importante considerar las tendencias de actualidad en este campo específico de la evaluación, tales como: acreditación, promoción, toma de decisiones, indicadores, logros y competencias humanas. A todo lo anterior se ha denominado evaluación incorporada. Esta a su vez está compuesta por:

- Evaluación por procesos.
- Evaluación diferencial: diferencias individuales.
- Evaluación dimensional: dimensiones sociales de la educación.
- Evaluación múltiple: evaluación por oportunidades.

De otro lado, si se considera la educación como el proceso mediante el cual se puede facilitar y desarrollar la formación requerida o necesaria para la vida; la evaluación debe ser también, el camino para que esto se logre. Lo mencionado se podrá lograr, siempre y cuando, la Evaluación sea una práctica debidamente fundamentada en principios congruentes con: integralidad, multiplicidad, dimensionalidad y diferencialidad. Una segunda consideración a éste respecto, sería la siguiente: “Las prácticas evaluativas deben ser consistentes con los fundamentos teóricos de la Educación”. Si bien es cierto, que la evaluación es una práctica necesaria en todo proceso educativo, ésta debe ser única y exclusivamente, encaminada a la verificación del aprendizaje y del desempeño del estudiante; también será posibilidad para que éste aprehenda. “La evaluación también debe ser la oportunidad para aprender y aprehender”.

En procura de fundamentar el quehacer educativo cotidiano y especializado, en el caso específico de la evaluación, existen tendencias contemporáneas que

marcaran la pauta en las instituciones educativas, no sólo por las exigencias internas sino por la dinámica del mundo:

1. Evaluación por, en y para procesos.
2. Evaluación integral de los procesos educativos.
3. Evaluación diferencial: diferencias individuales.
4. Evaluación dimensional.
5. Evaluación de gestión educativa y currículo.
6. Evaluación ecológica.

Los anteriores aspectos se pueden considerar definitivos frente a lo que debe sustentar las prácticas evaluativas en los diferentes niveles del sistema educativo. En este orden de ideas es necesario plantear algunos aspectos que sean consistentes con las tendencias mencionadas.

Una primera consideración a este respecto: “Las practicas evaluativas deben obedecer a una fundamentación clara y evidente de los procesos educativos”.

Si se entiende la evaluación como el proceso mediante el cual se puede facilitar y desarrollar la formación o necesaria para la vida. la evaluación debe ser también, el camino para que esto se logre. Lo mencionado se podrá lograr, siempre y cuando, la evaluación sea una práctica debidamente fundamentada en principios congruentes con: procesualidad, integralidad, multiplicidad, dimensionalidad y diferencialidad.

Una segunda consideración a este respecto, sería la siguiente: “Las prácticas evaluativos deben ser consistentes con los fundamentos teóricos de la evaluación y la educación”.

Con base en las dos (2) consideraciones anteriores, se puede dar inicio a la explicación fundamentada de la propuesta en evaluación, como lo plantea el título es una “Propuesta Incorporada a los Procesos Educativos”.

¿Qué es Evaluar? Evaluación es la acción de evaluar, evaluar es el proceso mediante el cual se valoran las capacidades, competencias y desempeños del ser humano dentro de un contexto determinado de lo planteado con anterioridad, se derivan múltiples necesidades que resolver, tales como:

1. Las prácticas de evaluación en el quehacer docente.
2. Innovaciones en evaluación acordes con las necesidades actuales.
3. Evaluación y pedagogía: una relación necesaria.
4. La evaluación incorporada a los procesos educativos.

De todas formas, la evaluación es puntal definitivo en procura de la calidad de la educación. La calidad y la evaluación son dos (2) componentes inseparables.

La evaluación es un elemento asociado profundamente al quehacer educativo cotidiano y no se puede negar su importancia y el valor que tiene para el desarrollo social. Tanto así, que estamos en el proceso de construcción de la cultura de la evaluación, que será en poco tiempo un factor definitivo en la cualificación de los procesos administrativos, curriculares, docentes y estudiantiles. De aquí parte la necesidad, la justificación y el soporte para la construcción de dicha cultura de la evaluación.

La acción de evaluar debe ser sistemática, basada en las teorías del desarrollo humano, teoría de sistemas, fundamentación pedagógica y análisis categorial. De aquí se deriva, que la examinación debe hacerse de manera diferencial, integral, procesual y múltiple pero que efectivamente sea consistente y haga parte de la evaluación.

La acción de evaluar es un conjunto sistemático, de estrategias, procedimientos, fundamentos y categorías que permitan la examinación conducente a emitir juicios y conceptos de orden valorativo, total o parcial.

Es importante considerar que el estudiante aprende, tiene su propio esquema y dinámica para aprender y que la manera como comunica, puede ser diferente. Lo mismo se puede decir del docente, enseña lo que aprende, enseña lo que el estudiante debe aprender y la manera como comunica es como aprende.

A lo dicho con anterioridad hay que ponerle especial cuidado. La organización colectiva del enseñaje no es otra cosa que la intermediación entre la manera como el estudiante aprende y la forma como el docente enseña. También es del caso decir, que el estudiante y cualquier persona aprende más fácilmente de su par que de su impar, no estamos hablando de empatía, lo que necesariamente debe existir, a lo que se hace referencia es a la teoría de la paridad en el aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, se debe decir que en evaluación es necesario contar con el proceso, de igual forma con todos los actores de éste. Un actor importante con el cual no se cuenta es el compañero – para el estudiante. En este sentido, se puede construir un arsenal de herramientas y estrategias que ayuden a un conocimiento pleno del proceso evaluativo basado en las relaciones sociales entre los aprehendientes.

En el desarrollo de competencias ocurren tres (3) grandes procesos a saber: proceso de enseñanza, proceso de transferencia y proceso de aprendizaje. A estos tres (3) componentes se denomina enseñaje, del cual se espera ocurra, para beneficio del aprendizaje de una manera exitosa: eficiencia, eficacia,

efectividad y calidad. Garantizar que esto suceda depende de factores relativos a los sujetos a los intervinientes activos.

¿Aprehendientes, Enseñantes y Aprendizaje? Para que el aprendizaje suceda en el sujeto aprehendiente y que éste ocurra bajo su propia determinación es importante verificar sus propias competencias: previas, transitorias posteriores. Lo anterior sin hacer referencia a las condiciones psicológicas que son propias del sujeto del cual estamos haciendo referencia, en este caso es importante tener en cuenta: percepción, motivación, pensamiento, ideación, memoria, lenguaje, inteligencia, personalidad y demás propiedades psicológicas y neurológicas propias del ser humano.

El aprendizaje en sus propias circunstancias presenta las siguientes condiciones: internas y externas. Las condiciones internas del proceso del aprendizaje corresponden a la química, electricidad, anatomía y biología de la neurona y específicamente de la estructura y dinámica del sistema nervioso. Las condiciones externas al proceso son todas aquellas circunstancias que afectan positiva y negativamente el proceso en cuestión y que tienen estrecha relación con el origen, la calidad, la cantidad y demás elementos determinantes del estímulo hasta que éste se convierte en impulso nervioso. Una vez sucedido el impulso las condiciones no varían y todo queda a merced del sistema nervioso central o periférico, en lo superior o inferior.

Resta por decir del sujeto enseñante y porque no de la didáctica, en la cual hay que tener en cuenta las dos grandes variantes, Didáctica disciplinar y Didáctica pedagógica, esto quiere decir, que quien enseña, no sólo debe dedicar a instruir o simplemente informar, esperando con ello que automáticamente ocurra el aprendizaje. Es posible que el aprendizaje se dé, pero seguramente las circunstancias debieron estar medidas por la capacidad altamente dispuesta del sujeto aprehendiente y no del enseñante. Es fundamental entonces, que quien

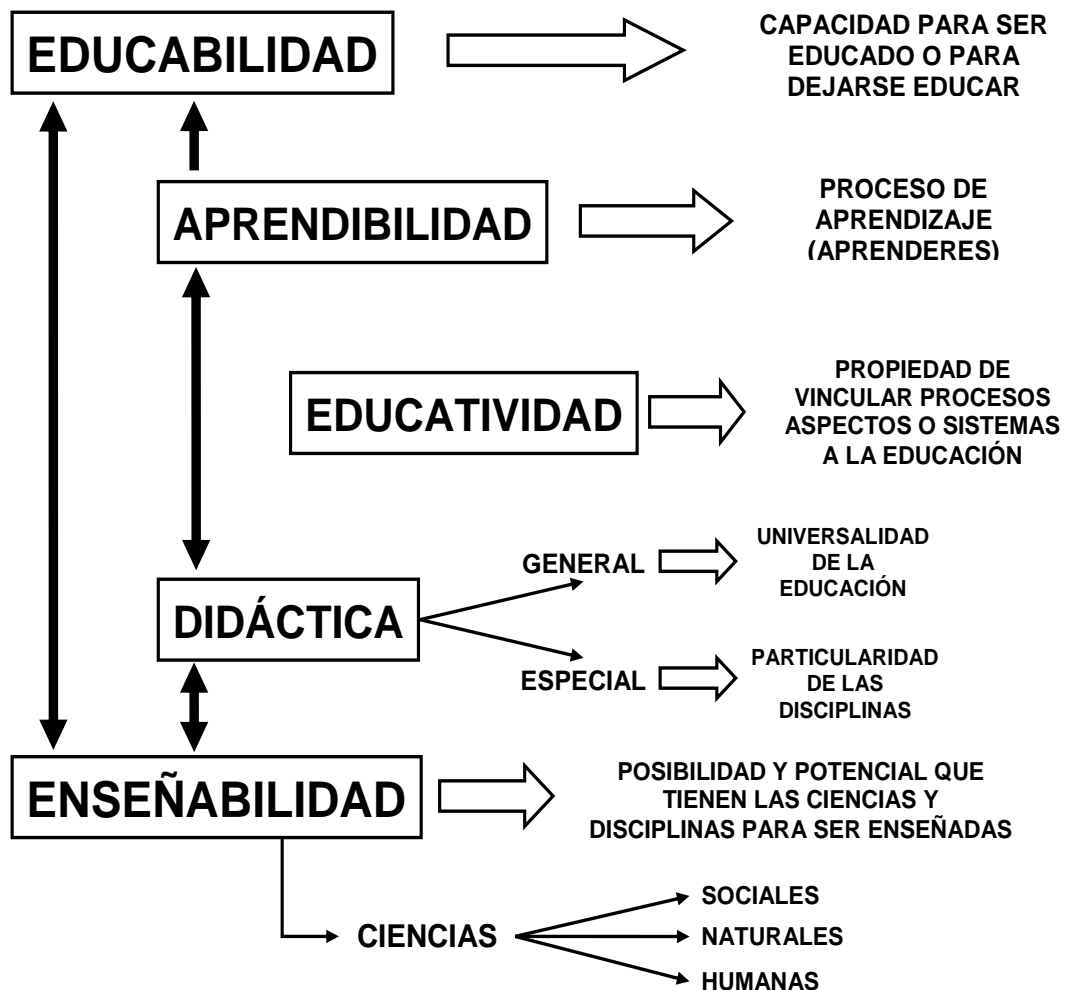
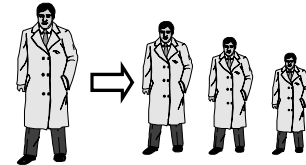
enseña algo lo haga pensando y actuando en función del que aprende y empleando estrategias propias de la pedagogía y del campo del saber específico que se enseña.

El aprendizaje es un proceso sistémico y sistemático. Así mismo debe ser la evaluación. Se evidencia una relación directa entre lo sistémico como expresión de la teoría de sistemas y el conjunto sistemático, como la organización de varios sistemas. Estas dos (2) evidencias conducen a la evaluación a la sistematización necesaria de la información que resulta de todo lo que se efectúa en procura de evaluar.

La planeación, categorización, instrumentación y verificación a través de acciones para valorar y examinar aprendizajes competencias dentro del marco establecido por criterios específicos para objetivos, metas y logros, también específicos, debe ser la tarea si se desea evaluar sistemáticamente. Desde aquí hay que operativizar lo dicho en indicadores y valores, que previa conceptualización podrán orientar un modelo de carácter cualitativo o cuantitativo, que serán expresados en cualidades o notas. *Evaluar es el proceso mediante el cual se valoran las capacidades, competencias y desempeños del ser humano dentro de un contexto determinado.* (Ver esquemas conceptuales 6.3, 6.4).

TEORÍA INCORPORADA DE LA EVALUACIÓN

CONTEXTO EDUCATIVO

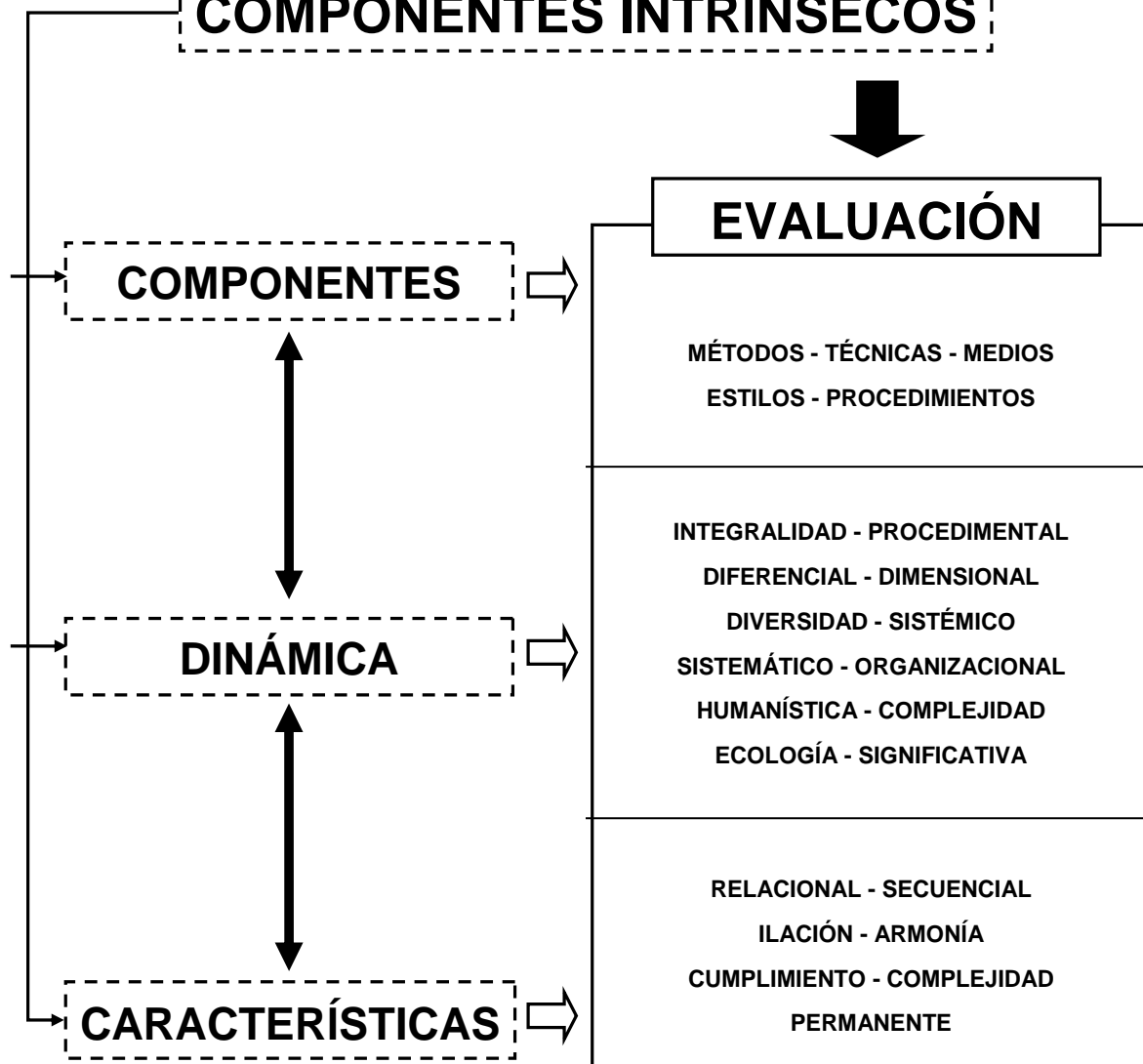


Esquema Conceptual No. 6.3: Teoría Incorporada de la Evaluación (Contexto Educativo Determinante)

TEORÍA INCORPORADA DE LA EVALUACIÓN



COMPONENTES INTRÍNSECOS



Esquema Conceptual No 6.4: Teoría Incorporada de la Evaluación (Componentes Intrínsecos)

6.5 Camino hacia la evaluación total

Para poder juzgar dentro del marco de referencias que venimos discutiendo, es del caso hacerlo mediante pruebas (Baremos + Cuestionarios) que evidencien competencias de diferente orden. Competencias de diferente orden. Competencias es una o varias capacidades (aptitudes) que en lo posible deben ser demostradas con suficiencia, se propone, que en materia de evaluación. Este opera en dirección a la competencia más que al aprendizaje.

Debe quedar claro, que el concepto macro es evaluar (evaluación) y el que determinara el proceder a seguir. El concepto micro es examinar, el que procede a evaluar, mediante acciones que juzgarán de manera puntual.

La evaluación es una práctica necesaria en todo proceso educativo, ésta no debe ser única y exclusivamente, encaminada a la verificación del aprendizaje y del desempeño del estudiante; deberá ser la posibilidad para que este aprehenda. Los diferentes aspectos concernientes al aprendizaje, las competencias, los desempeños, las diferencias individuales y el desarrollo humano serán el marco de referencia para que la evaluación se aprehenda y se valoren competencias observables en el desempeño.

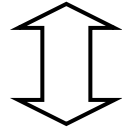
El ejercicio de la actividad evaluativa se presenta generalmente como el conjunto de técnicas e instrumentos en el mejor de los casos; dando así la idea de que es fundamentalmente un proceder en el orden técnico. Esta manera de ver las cosas, pone en evidencia otros aspectos importantes de tener presente, estamos hablando de la elaboración técnica de instrumentos de evaluación, tales como: test, cuestionarios, pruebas objetivas, baterías evaluativas, guías de evaluación y demás herramientas necesarias en la aplicación de procesos de evaluación de todo nivel.

Para la elaboración de todo tipo de estrategias de evaluación se requiere de un manejo claro de los fundamentos de éstas y de igual forma de los procedimientos propios de la psicometría. Estos como primera medida, pero de igual forma las teorías y los elementos estadísticos, que son empleados para darle validez y confiabilidad a las pruebas del orden psicométrico y no psicométrico, se convierten en puntal importante para hacer de las evaluaciones procedimientos de carácter objetivo.

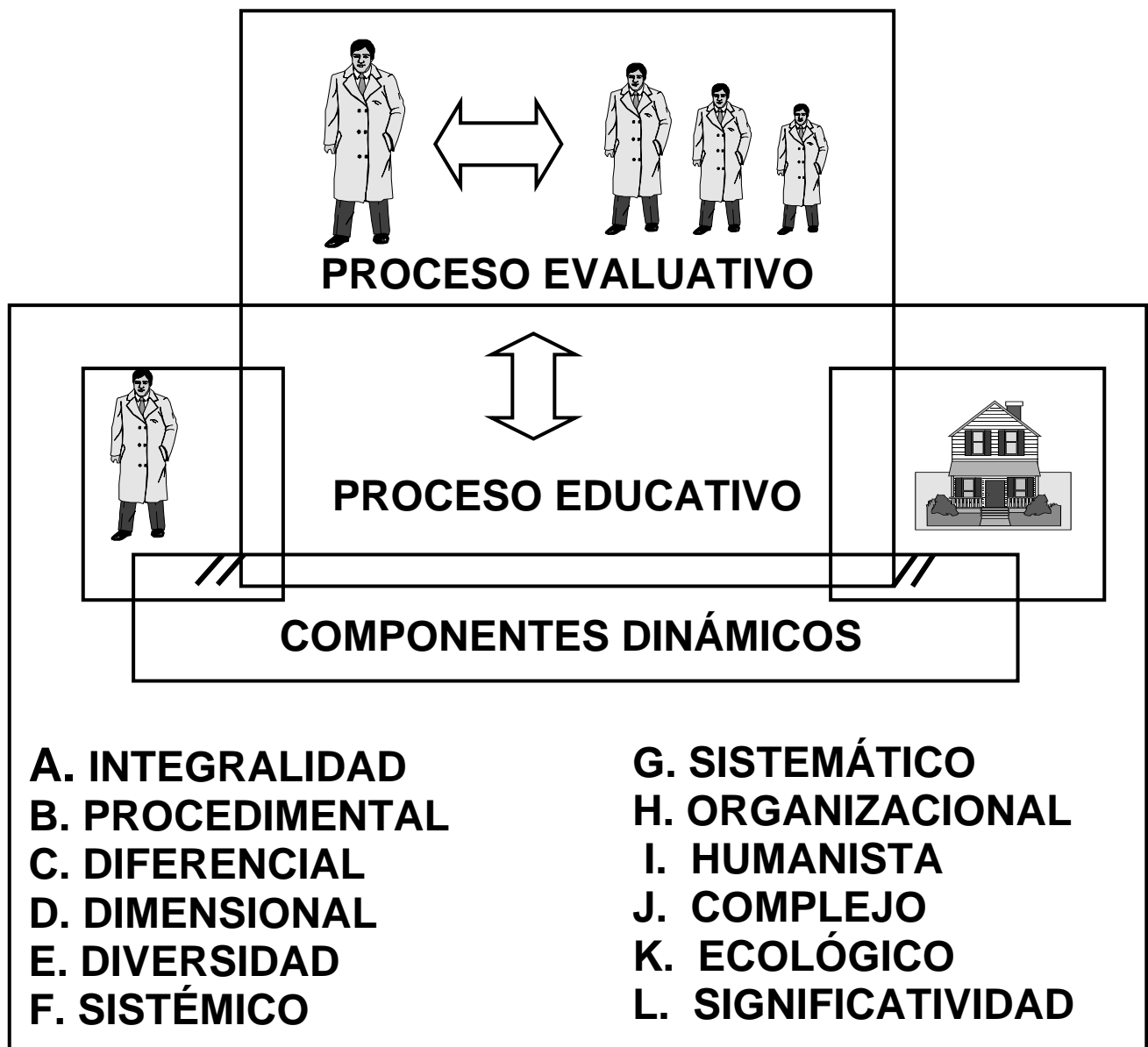
De todas maneras, para lograr la comprensión de los procesos de evaluación, es pertinente abordar los siguientes aspectos temáticos: (ver esquema conceptual No. 6.5)

1. Educación por procesos, formación integral, desarrollo humano y tendencias educativas contemporáneas.
2. Competencias del ser humano, aprendizajes significativos y teorías del desempeño.
3. Evaluación: dimensional, integral, múltiple y diferencial.
4. Baterías de Evaluación: teorías, estrategias y diversos instrumentos.
5. Innovaciones Evaluativas: fundamentos, estrategias y validación.
6. Evaluación de gestión y procesos curriculares.
7. Evaluación del desempeño docente y evaluación institucional.

TEORÍA INCORPORADA DE LA EVALUACIÓN



**EVALUACIÓN CON CARACTERÍSTICAS PARTICULARES
INTERNAS QUE LE SUMINISTRAN IDENTIDAD**



Esquema Conceptual No 6.5: Teoría Incorporada de la Evaluación (Componentes Dinámicos)

Como se podrá notar, la evaluación total implica la mirada valorativa en todas las direcciones, dimensiones y procesos a desarrollar y desarrollados en los procesos educativos.

La evaluación total se mueve desde el desempeño, dominios de aprendizaje, rendimiento académico, aprendizaje, competencias, logros propuestos y logros alcanzados. Desde otra perspectiva, la organización educativa, institución educativa y procesos educativos con base en estrategias de evaluación, instrumentos, experiencias de evaluación, innovaciones educativas y baterías de evaluación. En este orden de ideas, la totalidad va más allá de la sumatoria y se mueve en el plano de lo integral y de lo holístico. En la medida que se evalúa el estudiante, también se evalúa al docente, y la institución y los procesos.

6.6 Condiciones Internas de la Evaluación

Para que la evaluación se cumpla de manera óptima debe cumplir las siguientes condiciones: integral, procesual, diferencial, múltiple, relacional y multidimensional, veamos cada condición: (ver esquema conceptual 6.6 y 6.7)

1. **EVALUACIÓN INTEGRAL:** obedece a la relación que debe existir entre el desarrollo humano competencias y desempeños. En este orden de ideas, los desarrollos integrativos desde lo psicomotor, valorativos, cognoscitivos, psicoafectivos y socializantes deben estar armonizados en desarrollos de carácter psicomotoras, intelectivas, mentales, cognoscitivas, valorativas, comportamentales e integrativas, que se deben visualizar y poner de manifiesto en competencias.

Dicho de otra manera, la evaluación integral debe apuntar a las dimensiones del ser humano pero fundamentalmente al desempeño en estas dimensiones. No olvidar que la evaluación busca evidenciar procesos y resultados en el

desempeño y no en el aprendizaje, como siempre se ha creído. (ver esquema conceptual No. 6.8)

2. **EVALUACIÓN PROCESUAL:** Hace relación al proceso educativo y por consiguiente al desempeño. Un proceso es un continuo, conforme a niveles, etapas, momentos y fases en el cual se desarrolla el aprendizaje. Así mismo, el proceso de aprendizaje es previo, transitorio y posterior, considerando que prácticamente el trabajo educativo se hace sobre aprendizajes transitorios y éstos son los que se evalúan. Se debe reiterar que si la educación es un proceso, la evaluación también lo será.

3. **EVALUACIÓN DIFERENCIAL:** Es aplicada fundamentalmente a las diferencias individuales. Las diferencias individuales tienen consistencia con la persona en su dinámica propia, en sus formas de aprender y enfrentar las diversas situaciones. En este orden de ideas, la evaluación no puede ser generalizada y masticada, ya que los procesos de aprendizaje son fundamentalmente personales, así los procesos educativos sean colectivos; a través de éste, se deben evidenciar estilos, formas, herramientas, redes y niveles de aprendizaje. Estos procesos son fundamentalmente personales, esto lleva la evaluación a ser diferencial.

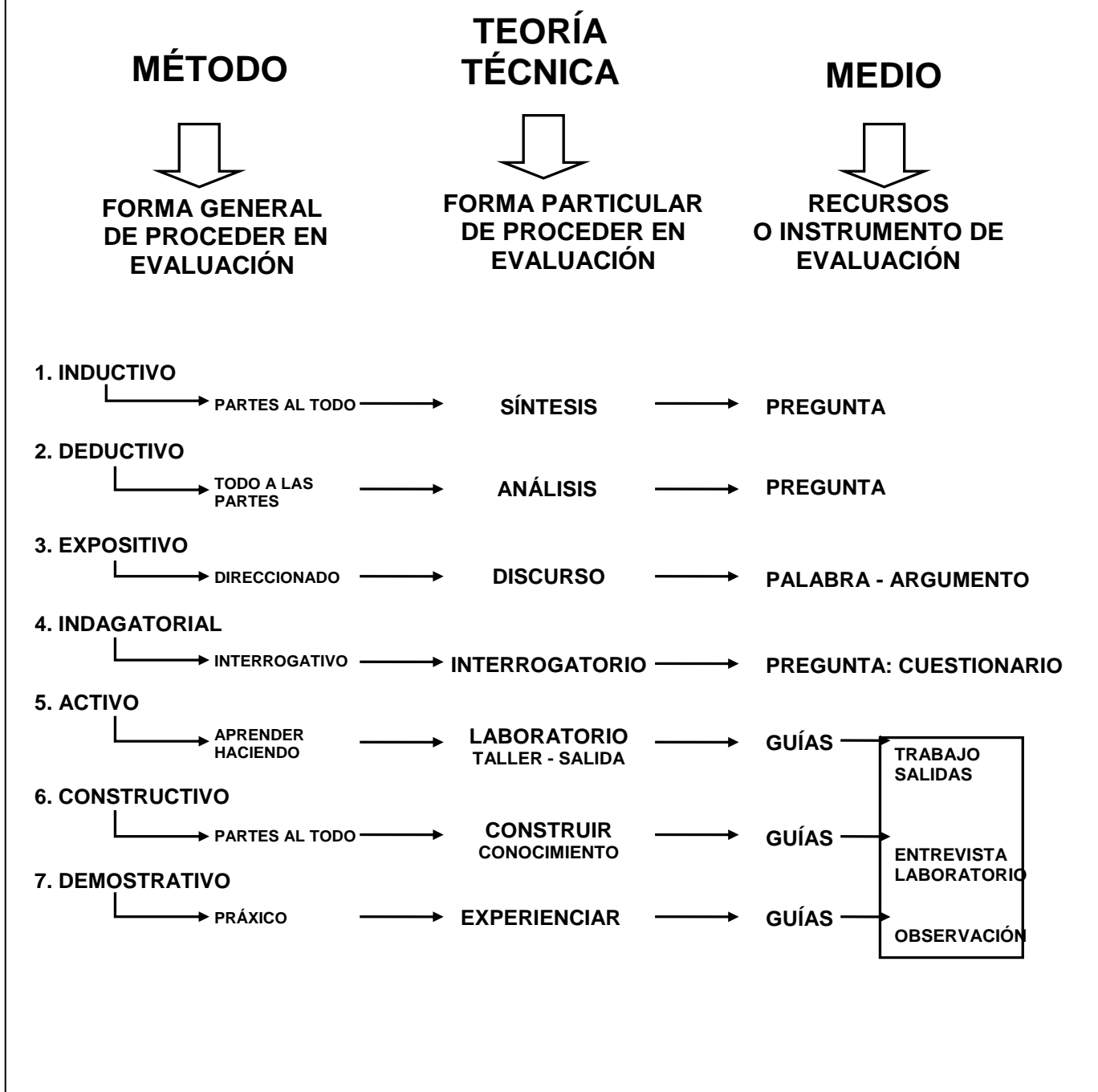
4. **EVALUACIÓN DIMENSIONAL:** Apunta a las dimensiones educativas del ser humano. No es propiamente a las dimensiones del desarrollo humano como se plantea en la evaluación integral. Las dimensiones educativas del ser humano son las siguientes: ego, alter, entre y co. Estas, como se pueden notar, pasan de lo individual – personal a lo colectivo – interactivo. Es en este orden de ideas, la evaluación debe ser efectuada mediante:

- A. DIMENSIÓN EGO: Corresponde a la estructura y dinámica propia de la persona como sujeto, individuo y ser. A esta se le denomina – autoevaluación.
- B. DIMENSIÓN ALTER: Corresponde a la estructura y dinámica propia de las otras personas como seres diferentes, pero cercanos y no lejanos. A esta dimensión se le denomina heteroevaluación.
- C. DIMENSIÓN INTER: Comprende las relaciones dialógicas, interactivas e intersubjetivas que se dan entre las personas que se educan. A este se le denomina interevaluación.
- D. DIMENSIÓN CONCENSUAL: Comprende las relaciones de acuerdos, convivencia, compartir, cooperar y todo aquello que tenga correspondencia con los prefijos latinos co, con, com o coo... A este se le denomina consensos – evaluación.

Desde el punto de vista de la Evaluación dimensional se deben aplicar las mencionadas dimensiones y por tal razón, se habla de autoevaluación, heteroevaluación, interevaluación y coevaluación.

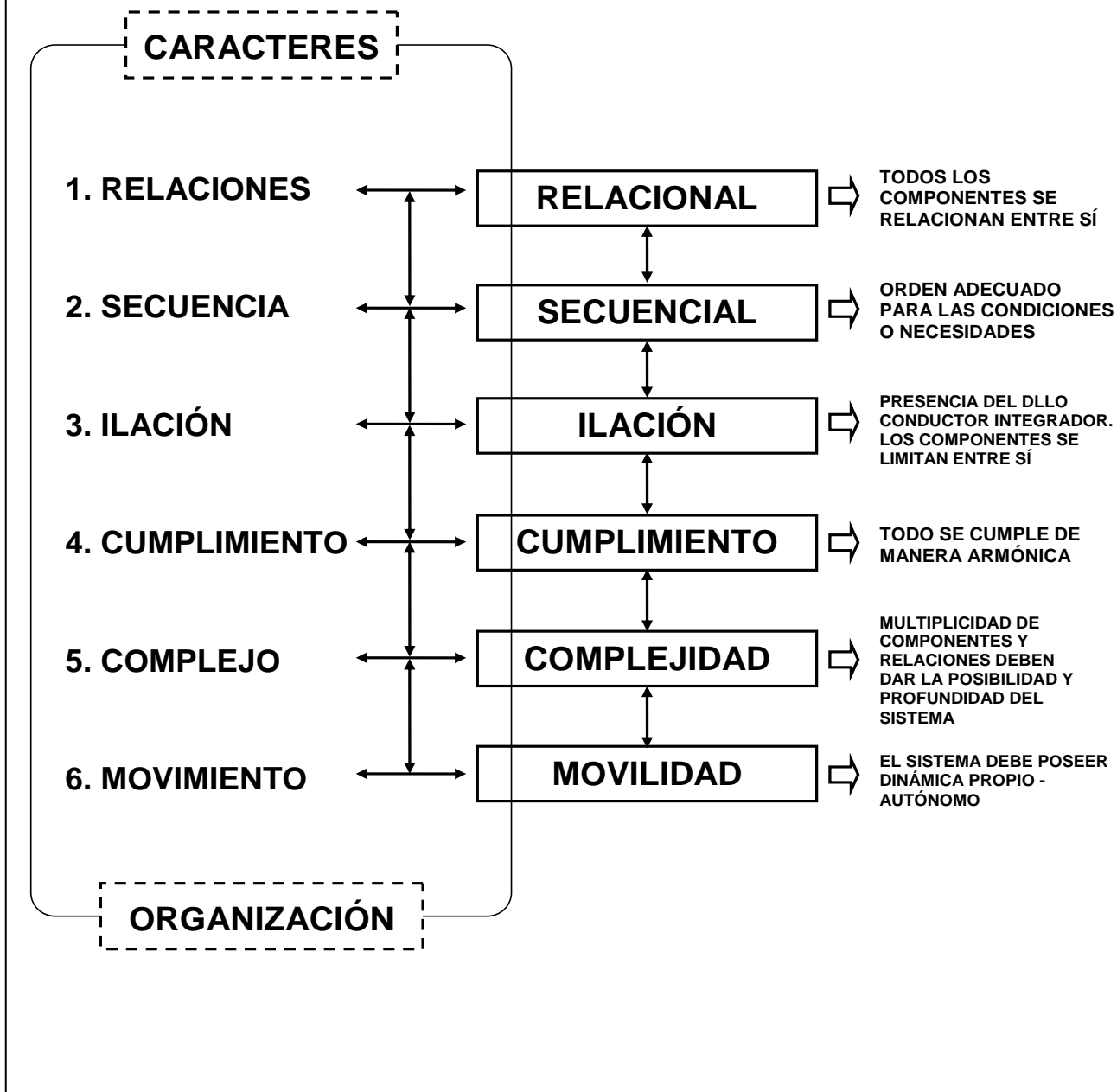
- 5. EVALUACIÓN MÚLTIPLE: Uno de los aspectos más importantes en la evaluación incorporada de la Educación y de las competencias es la evaluación múltiple. La evaluación de competencias debe garantizar a través de múltiples oportunidades, posibilidades y alternativas verificar que la competencia esta presente, que el proceso de aprendizaje sigue su curso, que los logros se han alcanzado y que la formación avanza. La evaluación múltiple está representada por la posibilidad de tener oportunidades que van de la mano del proceso de los desarrollos, de los niveles y de las diversas situaciones que pueden alimentar permanentemente de información la toma de decisiones.

TEORÍA INCORPORADA DE LA EVALUACIÓN



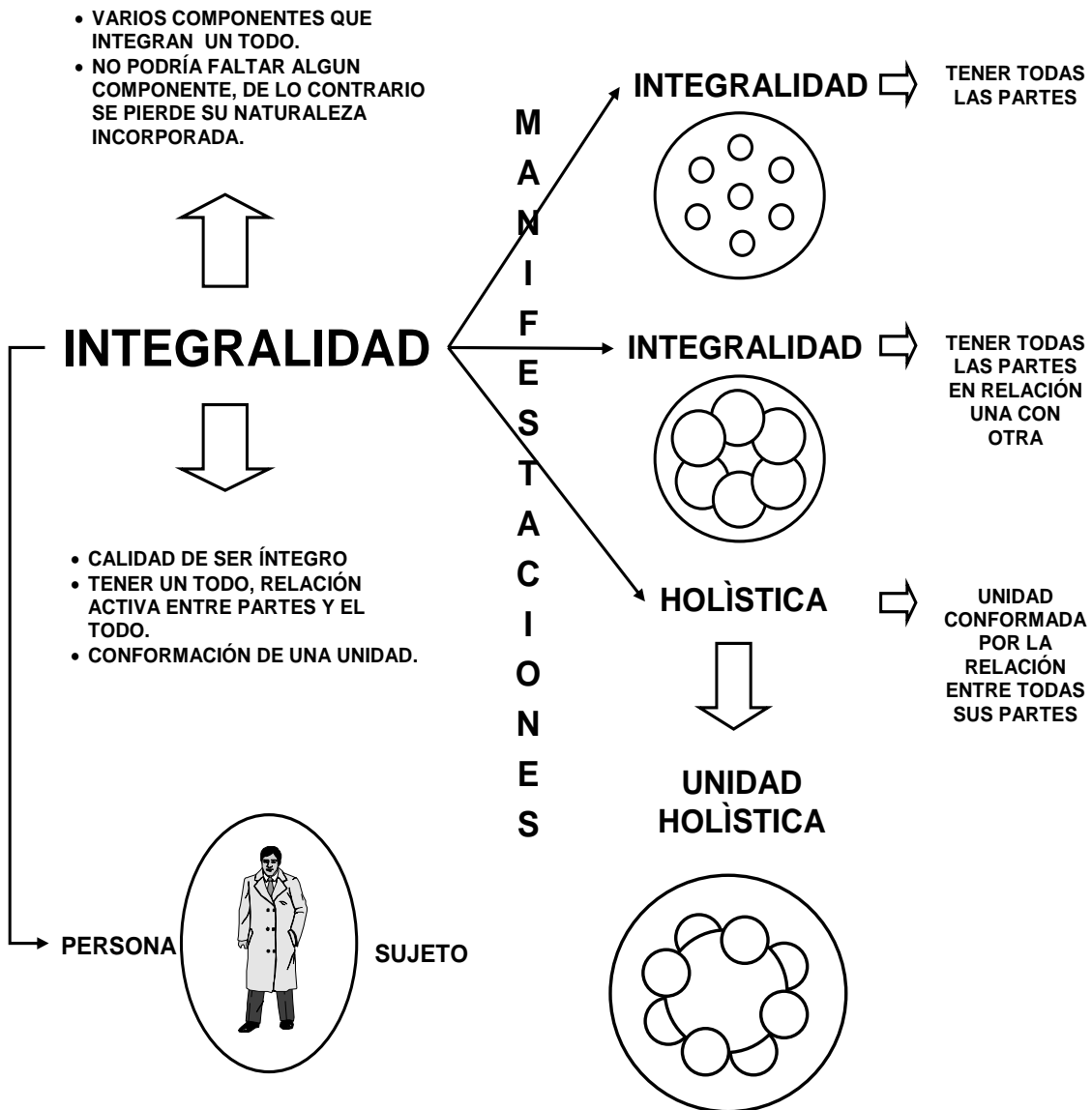
Esquema Conceptual No 6.6: Teoría Incorporada de la Evaluación (Dinámica Interna)

TEORÍA INCORPORADA DE LA EVALUACIÓN



Esquema Conceptual No 6.7: Características Intrínsecas

TEORÍA INCORPORADA DE LA EVALUACIÓN: INTEGRALIDAD



Esquema Conceptual No 6.8: Estructura Interna Integralidad

6.7 Indicadores de logros, estándares y competencias

Es un tema de actualidad y utilidad en nuestro país, ante la presencia de los nuevos planteamientos de orden político, económico y social que se formulan en las comunidades internacionales. De lo anterior, se puede deducir que el tema educativo es un tema puramente global y que el asunto de los indicadores es traído de las ciencias sociopolíticas, de donde se han trazado las bases teóricas y prácticas.

El aspecto más influyente en la teoría de los indicadores está relacionado con la propuesta y a su vez, la exigencia de altos niveles de competitividad propios de las comunidades de diverso orden. Si bien de los que estamos hablando es de competitividad, no queda duda que con mayor razón el tema de las competencias educativas debe ser afrontado en la educación con mayor interés y profundidad científica de la que ha tenido hasta el momento.

Las competencias del ser humano son las diversas capacidades y aptitudes para el desempeño, no sólo académico o educativo, sino cualquier campo que lo comprometa. En este punto se hace referencia a manifestaciones que demuestren el nivel de competitividad.

En concordancia con lo planteado hasta el momento, se considera con especial cuidado otro de igual importancia, es el caso de logros educativos.

Como se podrá notar existe una relación directa entre indicador, calidad, competitividad, competencias y logros. Las anteriores categorías están vinculadas por un eje integrador denominado aprendizaje; éste a su vez se encuentra vinculado efectiva y operativamente a la inteligencia, talento y potencial humano. Resta entonces un elemento adicional, es la relación consistente entre el

aprendizaje y la enseñanza: enseñaje. (ver esquemas conceptuales No. 6.9, 6.10 y 6.11)

Para ser consecuentes con lo dicho y lo que está ocurriendo en la educación, los indicadores de logro educativo es una temática de grueso calibre que se debe enfrentar, con la seriedad y profundidad que lo demanda. Es del caso comentar, que a estas alturas de los desarrollos alcanzados en la tecnología educativa, pedagogías activas y constructivismo, no estamos hablando precisamente de la taxonomía de los objetivos ni de una nueva forma de hacer educación, tampoco estamos ante un nuevo paradigma, pero se trata de una estrategia de gestión educativa que permitirá tener elementos de juicio y de trabajo dentro y fuera del aula.

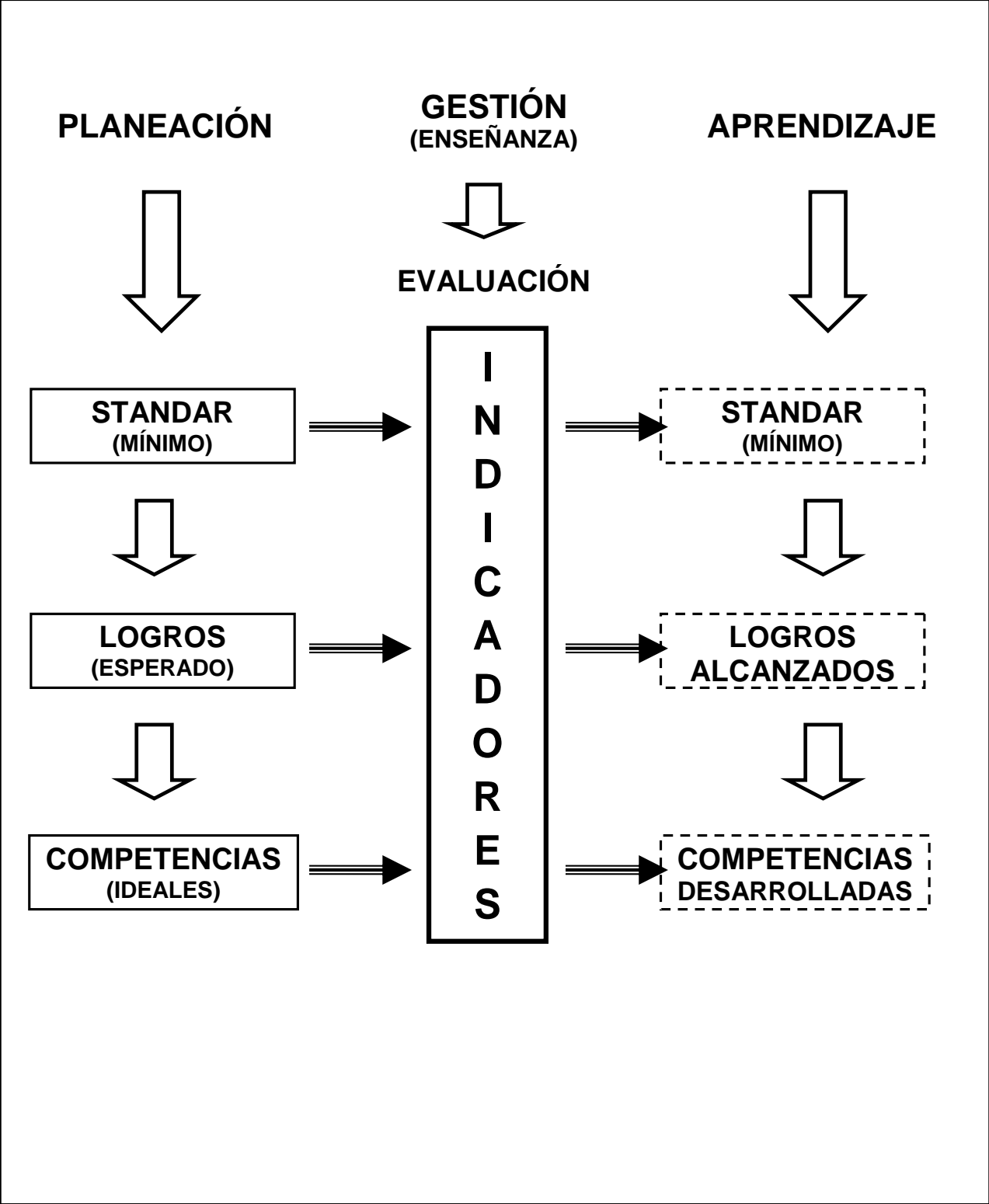
Nuestra posición frente al tema, esta sustentada por la necesidad actual de formar educadores en aspectos tan importantes como el de los indicadores de logro educativo. Asunto que se apuntala en los diversos planteamientos como:

Indicadores de logro no es un embeleco más con lo que aparece cualquier gobierno de turno, es una propuesta centrada fundamentalmente en el desarrollo de las competencias, incorporándolas a la necesidad en el desempeño de calidad y por consiguiente, si la teoría de los objetivos vincula el objeto del conocimiento con el sujeto cognoscente, la teoría de los indicadores, establece múltiples y directas relaciones entre los procesos de enseñanza y los diversos desarrollos que el estudiante debe procurar, mediado por el continuum apenas natural pero incontrovertible que es proceso educativo. Tal y como se ha planteado hasta el momento, no queda duda alguna frente a los siguientes supuestos:

1. La relación entre el aprendizaje y la enseñanza está mediada por múltiples factores dentro de los cuales el más importante es el proceso.

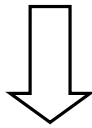
2. Como se trata de un proceso humano es esencialmente subjetivo con un marcado énfasis integrativo e integrado, así ésta no sea la intención del proceso de los actores.
3. Los indicadores de logro educativos entran a formar parte del engranaje educativo y no será parte exclusiva de la evaluación.
4. De igual forma se considera la evaluación, como un componente fundamental del proceso educativo y no una etapa o fase más y aislada, es parte de la dinámica constante de ella.
5. No todo lo que enseña se aprende y no todo lo que aprende se logra a través de la educación.
6. Generalmente en la educación se evalúa lo que se enseña y no lo que se aprende.

Logros educativos son dos categorías que bien pueden estar separadas por su vecindad práctica y contemporánea, y ante el aborde que le corresponde es de extrema importancia tenerlas y tratarlas juntas. Logros es estar en el punto deseado, que bien podría ser una meta alcanzada, propósito deseado, un estado esperado o un objeto propuesto.



Esquema Conceptual No 6.9: Relación entre Estándar, Logro, Competencia

OBJETIVO



RELACIÓN QUE ESTABLECERÁ:
ENTRE

SUJETO APREHENDIENTE



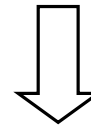
?



OBJETO DE ESTUDIO



LOGROS



RELACIÓN QUE ESTABLECERÁ:
ENTRE

SUJETO QUE APRENDIÓ

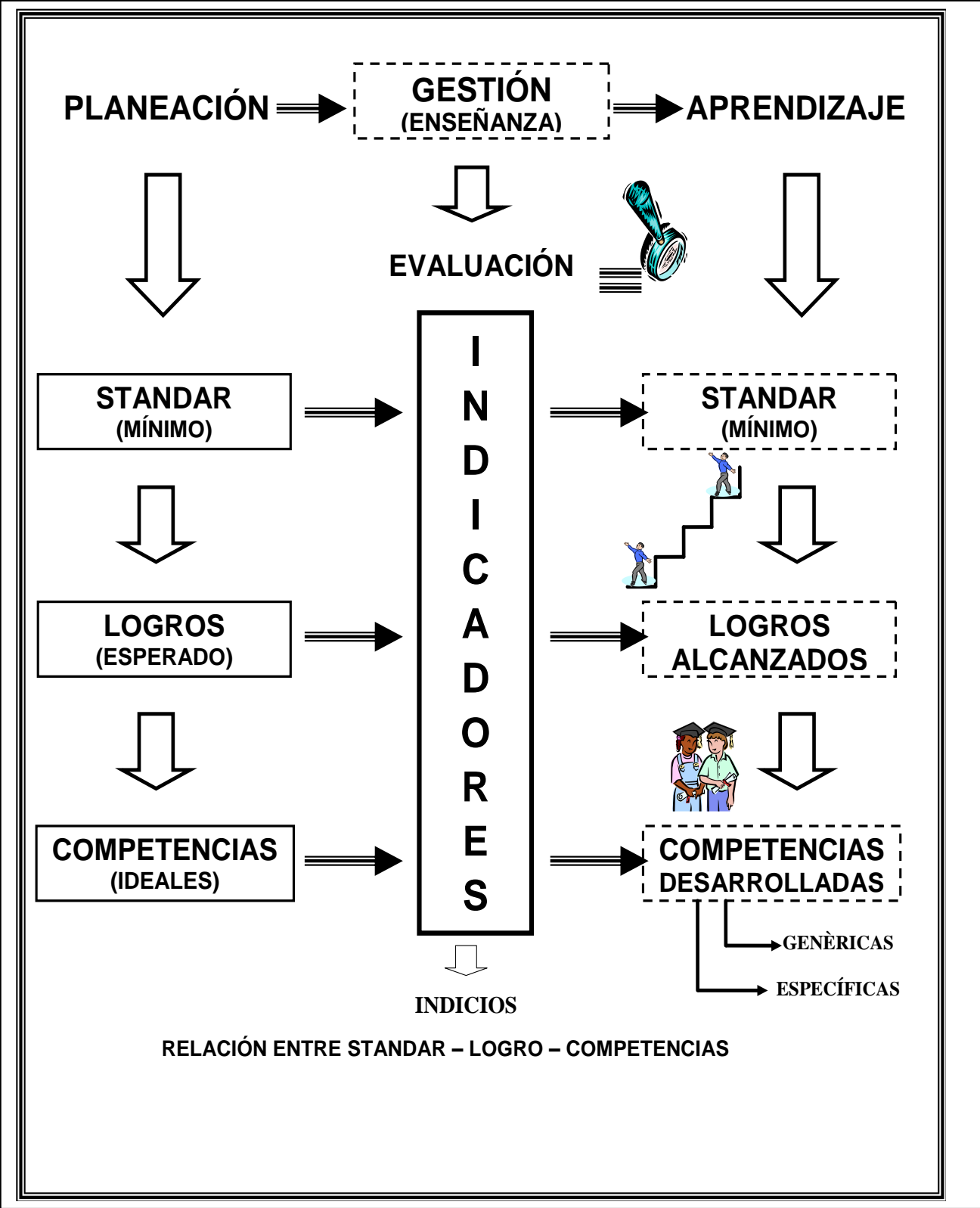


OBJETO DE ESTUDIO APRENDIDO



- RELACIÓN ENTRE OBJETIVO Y LOGRO -

Esquema Conceptual No 6.10: Relación entre Objetivo y Logro



Esquema Conceptual No 6.11: Relación entre Estándar, Logro, Competencia

Si el logro es un estado ideal deseado, este es el sitio que le corresponde a los indicadores. En esta posición cobra importancia sin precedentes la planeación evaluativa. Esto compromete a anticiparnos de forma consciente a los hechos y procedimientos que serán necesarios para llegar al punto esperado.

Los logros están en relación directa con las competencias. Por el momento es útil decir que las competencias son el soporte de los logros. Los logros son de diferente tipo: universales, contextuales, integrativos, procesuales, relacionales, de impacto interno y de impacto externo. Esto corresponde a la existencia de indicadores que deben dar cuenta de la presencia de los logros.

Los logros universales son aquellos encaminados a demostrar competencias para el desempeño en cualquier campo educativo y en cualquier contexto en el cual se deba tener resultados. Se consideran universales representar en el sujeto del aprendizaje desempeños con un marcado énfasis de universalidad, globabilidad, multiplicidad, integratividad y competitividad. Son ejemplos importantes de estos logros los siguientes: Comunicabilidad, velocidad, levedad, visibilidad, oportunidad y efectividad.

Estos son los paradigmas propuestos para un excelente desempeño en cualquier actividad y en cualquier ambiente o cultura universal. Esto se podrá ver representado por competencias tales como: comunicación oral y escrita, rapidez en la información obtenida como enviada, informar y estar informado. Tener acceso a las diferentes herramientas, técnicas y tecnologías. Pensar universalmente y actuar localmente.

Aprovechar las oportunidades con rapidez y efectividad. Si una persona actúa y se desempeña de conformidad con lo anterior, se podría manifestar que alcanzó logros universales y por consiguiente sus competencias también lo son. En este orden de ideas, aparecen los indicadores que son los encargados de señalar, con

su lente, si las competencias están presentes y en que grado, lo mismo que si con estas se alcanzaron los logros esperados y planeados. Los logros nos dan cuenta del nivel de la competencia. Como se podrá notar a tal competencia tal logro.

Para poder llegar al logro es fundamental haber traspasado las competencias dispuestas, así sea teórica o conceptualmente. Lo pretendido en el párrafo anterior, es que es necesario disponer de un claro plan de acción, que como se manifestó con anterioridad la planeación evaluativa debe ser manual de trabajo educativo. En otras palabras, como ya se conoce el logro esperado ahora es necesario determinar el mecanismo de verificación de sus alcances. Así mismo, se debe reconocer que el trabajo educativo se efectúa sobre el desarrollo de unas determinadas competencias. En el momento actual las competencias derivadas de logros universales son consideradas fundamentales para la vida académica y laboral de cualquier persona. Los logros contextuales son todos aquellos resultados esperados en las personas o estudiantes que se caracterizan por: Ubicación en el contexto, desarrollo del principio de realidad, reconocer y comprender la realidad interna y externa, cercana y lejana, ubicar los fenómenos dentro del contexto social, político, económico e histórico en el cual suceden y poseen sentido de orientación temporo-espacial.

La verificación de estos logros se hace de la misma forma ya mencionada. Primero que todo se procede a la determinación de los indicadores que permitan valorar de manera detallada los logros en cuestión y de igual manera se establecen las estrategias de trabajo que favorezcan su valoración. Estos se construyen y se constituyen mediante la consolidación de competencias tales como: Ubicación temporo-espacial, conocimiento de sí mismo, conocimiento de los diversos fenómenos propios de la sociedad, conocimiento de su entorno y reconocimiento de sí mismo y de la sociedad como hechos sociales y temporales. Si una persona actúa se desempeña de conformidad con lo antes planeado, se podría manifestar que alcanzó los logros contextuales. Por consiguiente han sido

pasados por los indicadores, que son los encargados de señalar, que tanto los logros se han aproximado a lo propuesto y en que nivel están las competencias. Se podrá notar que hasta el momento no hemos formulado ningún indicador. Aclaración necesaria para evitar confusión entre logros, competencias e indicadores.

Los logros integrativos son una categoría de gran importancia en la educación máxime si la referencia es la integralidad. De ninguna manera perdemos de vista el tema de las competencias, que sin lugar a dudas es el más importante dentro del tratamiento temático, que estamos efectuando.

Debe quedar claro que nuestro sistema educativo ha centrado sus esfuerzos educativos y evaluativos, en valorar las competencias, logros y desempeños en el orden cognoscitivo. Esto creó y en la actualidad mantiene viva la discusión sobre la calidad de la educación. Lo que carece de fundamento si se pretende reevaluar el esquema academicista.

A partir del auge y desarrollo de las ciencias cognitivas se han podido comprender mejor los procesos inherentes a las competencias del ser humano, especialmente cognoscitivas. Estas ciencias han permitido que el camino al conocimiento y comprensión de los fenómenos mentales, son al parecer la base de las demás competencias, es decir de las aptitudes, habilidades, destrezas, motrices, morales.

El poner en el primer plano las competencias mentales no es una postura excluyente que descarte las demás. Vale la pena decir, que tiene una influencia, tanto estructural como dinámica, así que soporta la capacidad y a su vez, se dinamiza el potencial, talento e inteligencia. Lo mental será objeto de análisis más adelante. De todas maneras, todo empieza en el aprendizaje, procesos, mecanismos, estructuras, teorías, tipos y desarrollos.

El aprendizaje es el proceso mediante el cual se utilizan y aplican estructuras neuronales responsables de la asimilación, acomodación y adaptación estructural y funcionamiento del comportamiento. Todo aquel que aprende bajo cualquier circunstancia no será el mismo. El aprendizaje es el componente y a su vez, el factor más importante en el desarrollo del ser humano y de toda la filogenia al igual que de la ontogenia.

Si hacemos un rápido recorrido por las diversas concepciones sobre el tema en cuestión, seguramente encontraremos múltiples posiciones, de las que podemos destacar algunas.

Éstas van desde la memoria, como acumulación de datos o de información, temporalidad requerida para un aprendizaje real; intención, disposición, interés y motivación como elementos propios de las condiciones internas afectivas del sujeto; experiencias previas del sujeto, correspondientes al objeto de aprendizaje, nivel de conciencia, y las capacidades mentales.

Lo anteriormente planteado es lo que se denomina aprendibilidad. De igual forma, perfectamente se puede hacer extensivo lo dicho a todo lo relativo a las condiciones propias de aprendizaje. La aprendibilidad toca con las capacidades y posibilidades de aprender. aprender es adquirir el conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o de la experiencia; igualmente, es concebir algunas cosas por meras apariencias, o con poco fundamento. También, es tomar algo en la memoria darle debida utilización. Lo verdaderamente aprendido es para toda la vida con la posibilidad de ser transformado y utilizado.

Con base en la aprendibilidad se presume que las dificultades y posibilidades de aprender se dan. Sin que ésta sea el objeto del tema a tratar, sólo diré que los problemas de aprendizaje tienen aquí su explicación: “Quien tiene problemas de

aprendizaje ya sean cualitativos o cuantitativos, tiene deficiencias en la aprendibilidad”.

Esto para referir la valoración del aprendizaje, que de todas maneras es una medida bien importante para reconocer las posibilidades y la capacidad del sujeto aprendiente.

El aprendizaje es una condición propia de los seres vivos, a partir de la cual todos los mecanismos ontogenéticos y filogenéticos se ponen a prueba con miras al desarrollo, supervivencia, adaptación y comportamiento. Aquí se encuentra la explicación y parte del soporte de las teorías evolucionistas, que sugiere que los seres vivos para poder sobrevivir se deben adaptar y no hay otras posibilidades para adaptarse que el aprendizaje.

No queda duda de la importancia del aprendizaje en la vida. En el hombre el aprendizaje ha permitido adaptación, desarrollo científico, tecnología, calidad de vida, tradición y un sinnúmero de progresos y retrocesos. Toda la vida del hombre está determinada en menor o mayor grado por situaciones relativas al aprendizaje.

El aprendizaje tiene su origen en múltiples circunstancias, asociadas de la vida cotidiana, educabilidad, enseñabilidad, aprendibilidad y procesos internos a nivel psíquico. La tarea de la educación ha sido potenciar los procesos y los resultados en el aprendizaje. Debe quedar claro, que el aprendizaje es individual y responsabilidad personal.

La transferencia del aprendizaje es el conjunto de estrategias y herramientas que permiten el paso de una competencia previa a la otra competencia transitoria u otra competencia ulterior. La transferencia transformación es considerada la más efectiva posibilidad para asegurar que el aprendizaje suceda. De esta forma se

establece conexión entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, es decir el enseñaje tiene sentido en la relación directa y dinámica de los tres procesos antes enunciados: enseñanza, transferencia y aprendizaje.

El aprendizaje se transfiere con el ánimo de “dar paso” a una competencia, generada a partir de procesos educativos vivenciales, cotidianos, reflexivos e intencionalmente transformativos. Esto permite el aprendizaje continuo y en las circunstancias mínimas.

Tanto se ha dicho que el ser humano aprende durante toda la vida y en las oportunidades que así lo permitan. En el aprendizaje intervienen diversos procesos conforme a la modalidad de la cual estemos hablando y como en este caso, estamos circunscritos en procesos educativos, el tema debe ser tratado de manera tal, que primen las relaciones pedagógicas, comunicativas e interactivas. *No queda duda de la importancia del aprendizaje en la vida. En el hombre el aprendizaje ha permitido adaptación, desarrollo cinético, tecnología, calidad de vida, tradición y un sinnúmero de progresos y retrocesos.*

6.8 Competencias en el proceso evaluativo: a manera de síntesis

El proceso es un continuum que se desarrolla a través de fases o momentos que terminan de acuerdo al proceso, parcial o total. De aquí que se hable de la permanencia, es decir que se educa durante la vida. Este objetivo de formación se cumple con mayor efectividad cuando en el aprendizaje se logran los objetivos propuestos, es decir, el ser humano aprende en el continuum de la vida.

El proceso educativo tiene como base fundamental el aprendizaje. Aprender es el proceso mediante el cual el ser humano aprende. Aprender es todo cambio más o menos continuo o permanente en el comportamiento. Es a través del aprendizaje

que se desarrollan las competencias requeridas para algún fin o determinado objetivo.

Las competencias son el conjunto de capacidades que desarrolla el ser humano a medida que dinamiza su potencial. En el caso de la educación, las competencias se espera se vean favorecidas por la enseñanza y el aprendizaje. Debe existir una relación consistente entre la enseñanza y el aprendizaje (enseñaje). En este caso, se requiere claridad en la manera como todos los componentes deben estar articulados y es así como el punto de partida es la planeación, gestión y evaluación educativa; ya que es condición para desarrollo, mejoramiento y cualificación de la competitividad.

Del tema de las competencias nace y se pone en marcha la educación por procesos, la acreditación, la toma de decisiones y la promoción. La relación entre los elementos anteriormente formulados tiene importancia en la medida en que todos ellos hagan parte del mismo proceso y se conformen como sistema. De allí que es fundamental reconocer el proceso educativo como un proceso articulado y estrechamente configurado en todas sus partes, niveles, dimensiones y pretensiones.

El proceso educativo como proceso cumple tres (3) grandes momentos:

Momento previo a (pre): Antes de las acciones educativas e interactivas se debe realizar planeamiento, tanto del proceso educativo como evaluativo “todo fríamente calculado”.

Momento dentro de (en): Las acciones educativas e interactivas, que corresponden a la cuestión propiamente dicha, permiten vincular la enseñanza y el aprendizaje, en una unidad que no es indisoluble y que llamamos enseñanza. Aquí están las gestiones educativas y evaluativas.

Momento posterior a: Después del proceso planeativo y el enseñaje se deben valorar los desempeños y el logro de las competencias, de igual forma ocurre con el enseñaje como proceso, ésta es la base para una efectiva retroalimentación de todo lo sucedido.

En todos los casos, la evaluación es importante, pero necesariamente con indicadores claramente definidos y con estrategias, herramientas y objetivos.

La evaluación por procesos está centrada en el proceso de transformación generado por el estudiante y el docente en la transformación de las competencias requeridas. Es la oportunidad que tiene el estudiante y el docente de aprender mediante el proceso de enseñaje. No se trata de verificación o examinación de los logros alcanzados, única y exclusivamente. No se trata de los cortes o cohortes convencionales de nuestro sistema, que manifiestan y reflejan los alcances, en una etapa del “proceso”. Como se trata de un continuo, los cortes son manifestaciones de los alcances temporales del proceso y de ninguna manera interrumpen la dinámica establecida.

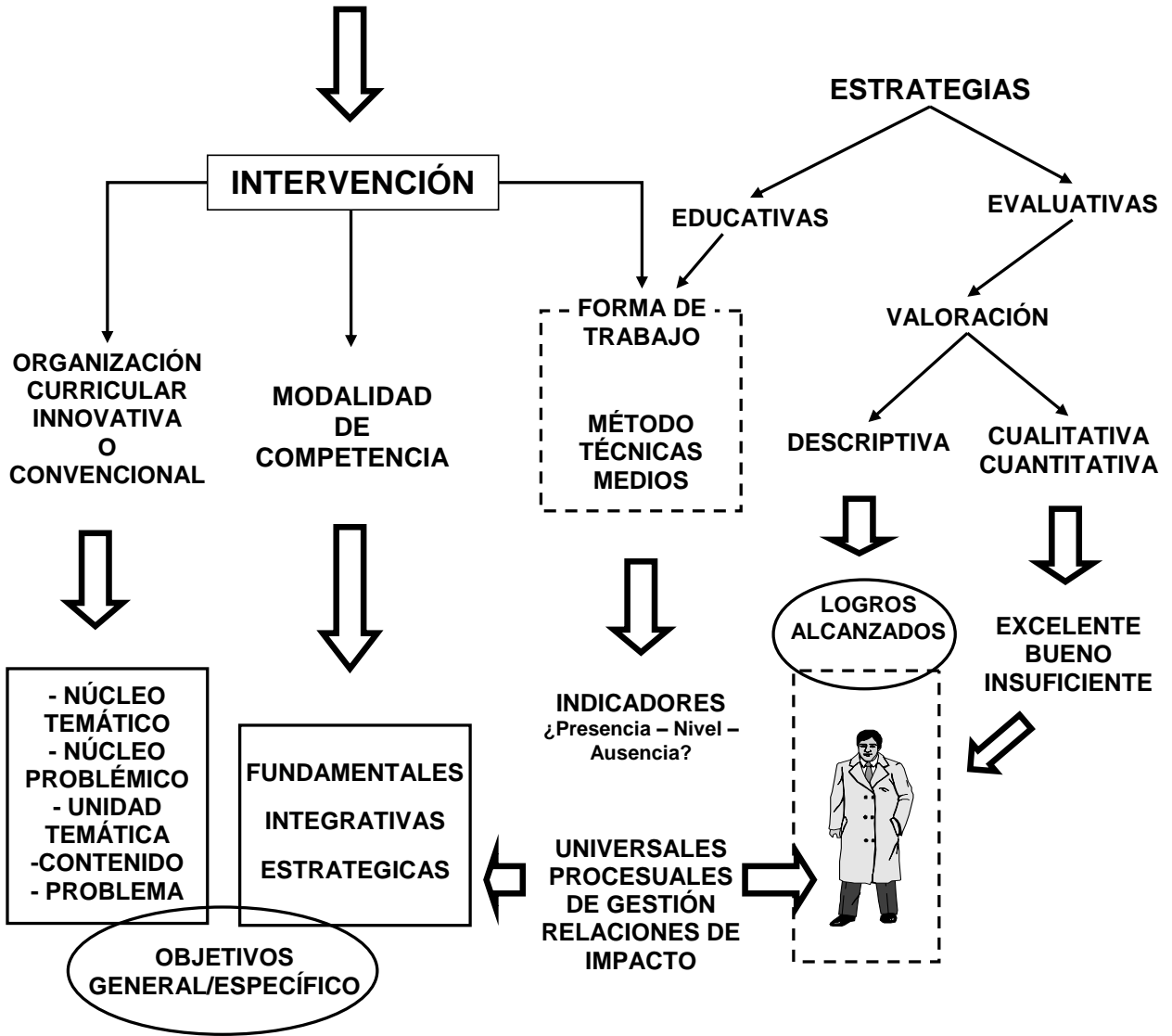
La evaluación por procesos es la simbolización del proceso educativo y esto requiere de una clara sistematización. Proceso que no es otra cosa que el mismo: educación igual evaluación.

La evaluación por procesos es el reflejo del proceso educativo. Esto exige que exista una organización colectiva en unidad de enseñanza, aprendizaje y enseñaje. Dado que el estudiante no necesariamente aprende como el docente enseña. Juega papel importante la comprensión de los procesos de aprendizaje, los aprendizajes previos, las diferencias individuales, los aprendizajes significativos y muy especialmente el reconocimiento del potencial del estudiante. El docente en consecuencia evalúa, pensando que el estudiante aprendió lo que

él le enseñó, pero sabemos claramente que la presencia de la competencia se da a lo largo del tiempo y los beneficios o el reconocimiento de ella no lo alcanza a ver el docente en lo inmediato.

A manera de síntesis podemos observar en los esquemas conceptuales de las páginas siguientes que el evaluar por competencias (esquema conceptual No. 6.12) implica correspondencia entre las estrategias educativas y evaluativas. También se observa en el esquema conceptual No. 6.13 que existe una relación estrecha entre objetivo, competencias y logro y que esto está mediado por la presencia de indicadores que dan cuenta de la presencia de la competencia, el nivel alcanzado en el logro y el haber logrado el objetivo formulado. (Ver esquema conceptual No. 6.14). Finalmente, se observa en el esquema conceptual No. 6.15 que el aprendizaje entra a jugar papel fundamental y es así como se muestra la secuencia: objetivo – aprendizaje – competencias – indicadores – logros.

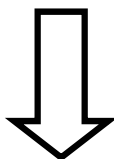
EVALUAR POR COMPETENCIAS



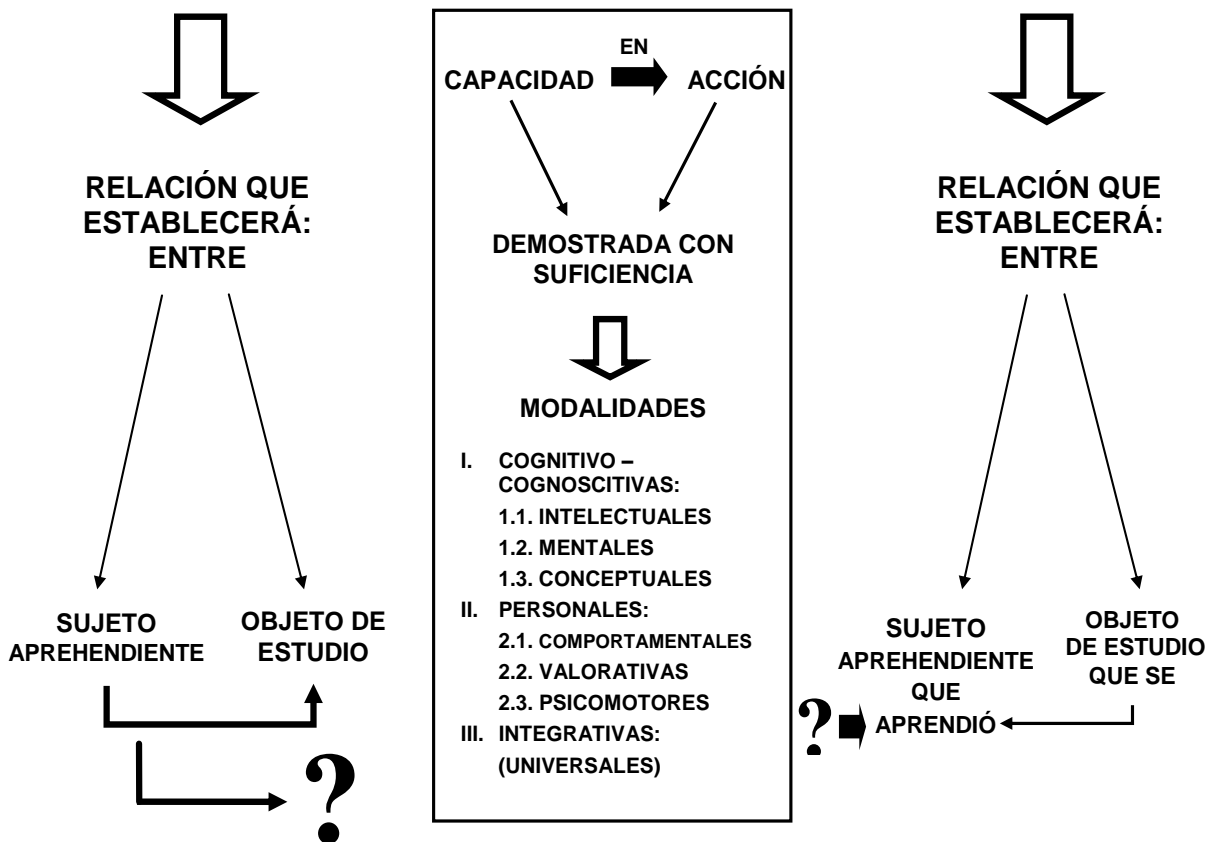
Esquema Conceptual No 6.12: Evaluar por competencias

COMPETENCIAS

OBJETIVO



LOGROS

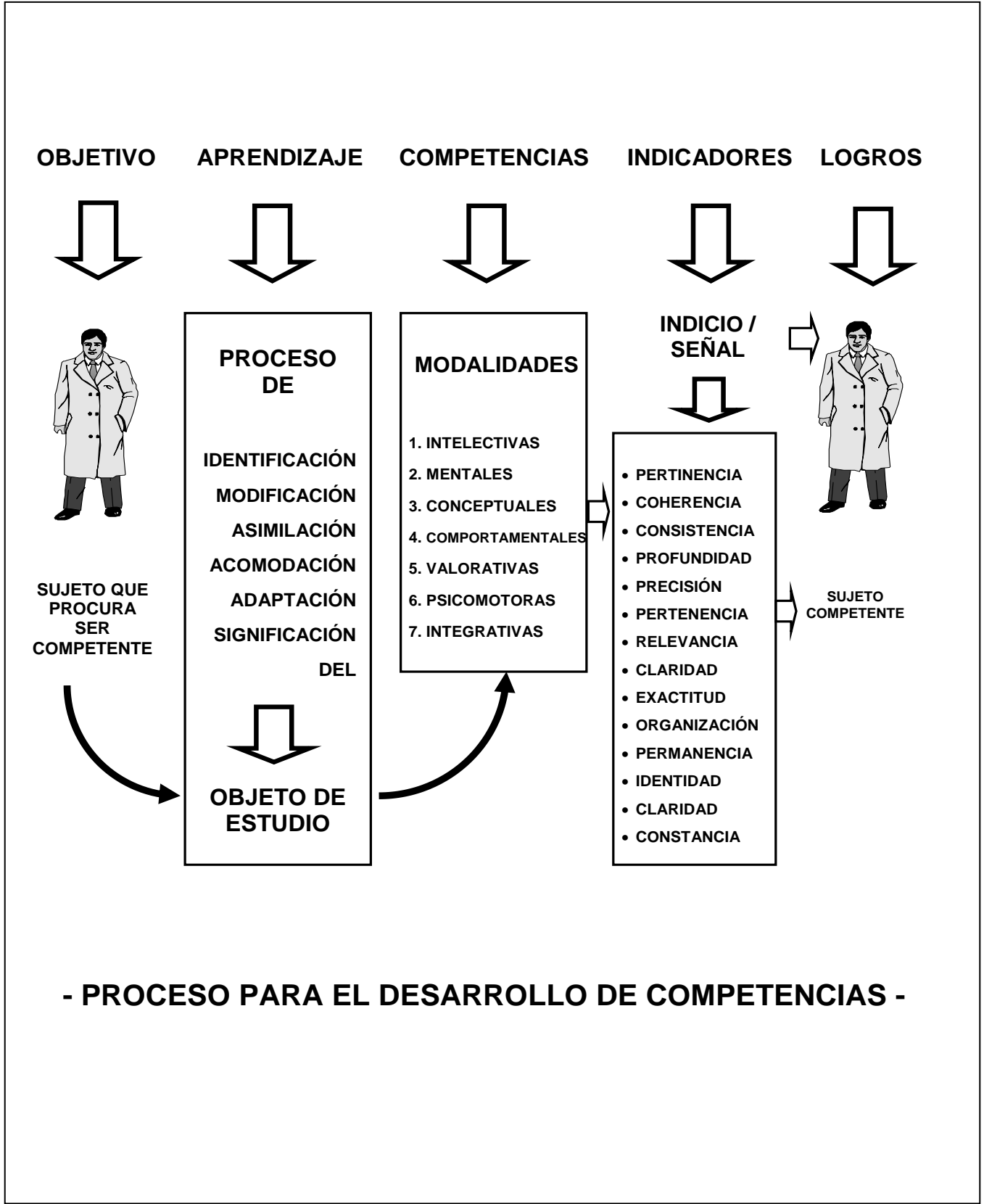


- RELACIÓN ENTRE OBJETIVO, COMPETENCIAS Y LOGROS -

Esquema Conceptual No 6.13: Relación entre Objetivo – Competencias y Logro



Esquema Conceptual No 6.14 Relación entre Competencia, Objetivos, Indicadores y Logros



Esquema Conceptual No 6.15: Relación entre Objetivo, Aprendizaje, Competencia, Indicador, Logro

CONCLUSIONES

Después de haber intervenido fenomenológicamente el naciente paradigma de las competencias en el sistema educativo colombiano, se ha podido constituir el sentido en torno al contexto actual, los imaginarios, los preconceptos, los conceptos y la manera como las personas que hacen parte del sistema educativo han comprendido, asimilado y reaccionado. El fenómeno de las competencias ha tenido su presencia en el sistema educativo colombiano a partir de la puesta en escena del compromiso constitucional y legal que permitió su reconocimiento y por consiguiente, el actuar con procedimientos educativos y productivos la transformación de los procesos educativos que respondieran a dicha coyuntura.

Concluir desde la fenomenología sólo nos permite tomar distancia transitoriamente del proceso de abordaje para situarnos temporalmente en un momento que nos

permitirá reconocer el aquí y el ahora, tomar conciencia, actuar con principio de realidad y darnos cuenta de lo que sucede. Pero lejos de dar punto final al proceso investigativo, nos acercamos de la mejor manera a un nuevo proceso de comprensión y de compromiso con un fenómeno que apenas se asoma a la visibilidad del país. De allí que las conclusiones son momentáneas y a partir de ellas, seguiremos el camino de indagación como aquella búsqueda permanente hacia el compromiso con el fenómeno. Algunas reflexiones con respecto al fenómeno de las competencias en el sistema educativo colombiano:

1. El contexto actual del fenómeno de las competencias se inscribe en la globalización y en el modelo económico neoliberal. Esta relación vincula las competencias con competitividad. Importante relación que vale la pena aclarar, ya que en un buen número de educadores del país se sigue pensando que ambas categorías significan lo mismo. De allí que las reacciones frente a la presencia del fenómeno de las competencias, en muchos sectores, hallan sido de rechazo y una permanente negativa a aceptar cualquier proceso que implique el desarrollo de competencias.

Es claro que competencias es un saber hacer en contexto, son capacidades en acción demostradas con suficiencia y porque no, es darle utilización óptima y efectiva al aprendizaje. Competitividad es la capacidad que tiene el ser humano para competir. El competir genera rivalidad entre personas que buscan la consecución de un mismo fin, de allí que esto se convierta en una contienda con aspiración y empeño a lograr un mismo objetivo. De todas maneras, si existe un vínculo entre ambos conceptos ya sea en su aplicación o en una relación causal.

“El concepto de competencia emergió en el discurso del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia a partir de la reunión no articulada de aportes de la lingüística y de otras disciplinas, implementándose su uso con un sentido diferente a los antecedentes disciplinares, sin una

sustentación como objeto de evaluación ni de formación. La razón de este hecho obedece a que el concepto se ha introducido en la política de aseguramiento de la calidad por un proceso de recontextualización, buscando impactar con la novedad el sistema educativo. En su introducción al campo educativo colombiano, las competencias dejan de ser de índole comunicativa y emergen como procesos enmarcados en la actuación y la producción” (Tobón, 2006)

De otro lado competitividad se vincula al campo empresarial y al mundo de la producción. “La competitividad ha sido definida como la capacidad de una sociedad para hacerle frente al desafío de la economía global y, al tiempo, incrementar sus niveles de bienestar”. (Presidencia de la República DNP, 1994- 1998, citada por Román, 2004). Esta connotación implica el desarrollo de competencias no en las organizaciones sino en las personas, para que a su vez estas conviertan sus desempeños en competitividad. “La competitividad puede definirse como la capacidad de una empresa, un sector o un país para mantenerse e incursionar en nuevos mercados a partir de la innovación permanente” (Gary Hamel, 1994 citado por Román, 2004). En resumen el desarrollo de competencias genera competitividad de allí que la tarea del sistema educativo sea favorecer esta relación.

2. La relación entre competencia y competitividad ha sido incipiente en lo procedimental, pero trascendental en la actuación. Esto se debe a la precaria significación en el sentido de las competencias. Hemos tenido una lectura amplia en el campo comunicativo que nos ha llevado a creer que las competencias solamente se circunscriben a lo interpretativo, argumentativo y propositivo. El trabajo incisivo que se ha realizado en este campo no ha dejado ver la diversidad. El ser humano es competente en muchos escenarios, en diversos desempeños y en muchas posibilidades dados los desarrollos alcanzados en lo humano, en lo social y en lo productivo. Hecho un análisis detallado de las teorías del desarrollo humano y del desarrollo a

escala humana nos damos cuenta que una persona es mucho más que lo pretendido en el sistema educativo colombiano.

La palabra competencia es polisémica. Contrario a lo anterior, en el sistema educativo colombiano se ha pretendido dar referentes muy precisos que no posibilitan múltiples interpretaciones, pero el concepto ha sido entendido de muchas maneras. Sigue existiendo la necesidad en el país de enfrentar con mayor rigor y acompañamiento los teóricos que se han acercado a darnos claridad sobre el asunto.

“En Colombia tiende a ampliarse en concepto de competencias en diversos sentidos de acuerdo con el propósito que esté de base. Esto es alimentado por las distintas significaciones del concepto en lo social. No hay como tal un enfoque integrado y transdisciplinario de las competencias en el marco de la política de calidad, lo cual dificulta la gestión de los procesos educativos en los mismos términos” (Tobón, 2006)

3. Se hace evidente la confrontación entre el papel que representa el saber y el conocer en materia de competencias. En el sistema educativo se ha puesto en escena la discusión sobre la efectividad de los procesos educativos que enseñan conocimientos. Lo que está en tela de juicio es la enseñanza repetitiva centrada en contenidos temáticos y en los aprendizajes memorísticos lejos de favorecer procesos de comprensión, indagación y aplicación. Se debe propiciar la imaginación, la fantasía, la intuición, el sentido común, las experiencias de vida, la vida cotidiana y a todo aquello que permeé la capacidad del ser humano como transformación y atributos del saber. Esto genera una confrontación con los esquemas convencionales de acercarnos al conocimiento; pone en evidencia las dificultades que existen en el aprendizaje de las ciencias y de las disciplinas

del conocimiento. Se hace notoria la distancia que hay entre hacernos competentes a través del saber y el hacernos competentes a través del conocer.

“Ser competente es saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo como se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del bienestar humano” (Montenegro, 2003)

El saber implica procesos del conocer. La distancia entre ambos conceptos no es tan grande. Se puede llegar al saber a través del conocer, lo que requiere estrategias que permitan trascenderlo, transformarlo y apropiarlo.

4. El contexto sigue siendo un referente muy importante en la valoración de las competencias. Para Maturana, 2002 “Una competencia no es un fenómeno biológico primario sino, un fenómeno cultural humano”. Pero debe quedar claro que no siempre el contexto es equivalente a la cultura. Los procesos de globalización, internacionalización y mundialización han puesto al ser humano a vivir en diferentes culturas o a asimilar culturas foráneas. Es claro que la transculturización se ha hecho presente entre nosotros y los márgenes del pensamiento, las fronteras de las disciplinas del conocimiento y el contexto cultural son cada vez más amplias. “Las competencias, entonces deben mirarse siempre en relación con dominios y contextos particulares” (Torrado, 1998).

El responderle a las exigencias del mundo actual exige ser más competentes, pero no con los referentes convencionales con los cuales hemos trabajado en el sistema educativo colombiano. El conocimiento repetitivo, acumulado y falta de contextualización ha hecho que los procesos educativos del aula sean inoperantes y cada día generen más distancias entre el ser competentes, la competitividad y la transformación

del conocimiento en saber. El ser competentes hoy implica pensar en lo global y actuar localmente.

5. Otro aspecto notorio en el comportamiento del fenómeno de las competencias ha sido la incorporación de políticas educativas a través de legislaciones que han sido traídas desde la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que no han tenido un impacto importante en los procesos educativos. Los educadores del país se capacitan en estándares, logros y competencias, pero no transforman su quehacer educativo cotidiano. Es evidente que la reflexión sobre la calidad de la educación y sobre las necesidades de transformación del sistema educativo esta al orden del día, pero la actividad cotidiana en el aula de clase sigue siendo repetitiva, los currículas siguen siendo cargados de contenidos temáticos y la evaluación del desempeño continua privilegiando la examinación. De todas maneras, el sistema educativo le exige a sus docentes idoneidad como un referente importante en materia de demostración de su capacidad; el docente a su vez, le exige a sus estudiantes altos desempeños que reflejen las competencias que han sido enseñadas y por ende aprendidas, que no necesariamente son las que el contexto exigen de las personas.

La distancia entre el discurso educativo y pedagógico frente al quehacer ha dejado una secuela de inoperancia en la formación de nuestros educandos que no ha permitido superar las grandes dificultades que existen en los exámenes de desempeño que se aplican en las pruebas SABER, exámenes de Estado y en los ECAES. No existe unidad de formación, asunto notorio en la concepción que se tiene en el sistema educativo sobre curriculum, didáctica y evaluación. Estos tres aspectos que deben ir de la mano han sido entendidos y aplicados de maneras distintas como no si no tuvieran que ver el uno con el otro. No se responde de manera coherente y consistente a las preguntas propias de los procesos educativos tales como:

¿Qué? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Con qué? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Cuándo? ¿A quién? Es claro que si la pretensión es la formación en competencias estas preguntas deben ser respondidas todas simultáneamente y en unidad de formación. Si las prácticas educativas no son coherentes con procesos educativos competentes los resultados serán desempeños incompetentes.

Se debe insistir en la necesidad perentoria de intervenir los procesos educativos por competencias con más aportes teóricos, con investigaciones de diferente tipo y con enfoques no sólo descriptivos sino experimentales, sistematizando experiencias y generando actividades educativas innovadoras en el aula de clase que permitan su desarrollo y favorezcan su valoración. El fenómeno de las competencias en el sistema educativo colombiano es una construcción permanente de ideas, conceptos, desequilibrios y acercamientos a la comprensión y a la intervención del desempeño del ser humano.

BIBLIOGRAFIA

Aarguelles, A., (2000). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa, Noriega Editores

Abbagnano, N. & Visalberghi, A., (1995). *Historia de la Pedagogía*. Fondo de cultura económica, México.

Aebli, H., (1958). *Una Didáctica Fundada en la Psicología de Jean Piaget*. Argentina: Kapelusz.

Aguirre L. M. E., (2001). *Calidoscopios Comenianos II, Acercamientos a una Herramienta de la Cultura*. México D.F: Plaza y Valdés.

Alarcón J. G., & Montenegro, I. A., (2000). *Competencias Pedagógicas. Autoevaluación Docente. Instrumento para Mejorar el Desempeño del Educador*. Santafé de Bogotá: Evaluemos Magisterio. Editorial Alianza.

Alles, M. A., (1999). *Elija al Mejor. Cómo Entrevistar por Competencias. Guías para el Entrevistador*. Argentina: Gránica.

Arnaz, J. A., (1991). *La Planeación Curricular*. México: Editorial Trillas.

Attali, J., (1991). *Milenio*. Barcelona, España: Seix, Barral

Bárcena F., & Mélich J. C., (2000). *La Educación como Acontencimiento Ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad*. España: Paidós.

Barken, J. A., (1996) *Paradigmas. El Negocio de Descubrir el Futuro*. Colombia. Mac Graw Hill.

Barnett, R., (2000). *Los Límites de la Competencia. El Conocimiento, la Educación Superior y la Sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Barriga D. A., (2001). *El Examen. Textos para su historia y debate*. México: Plaza y Valdés.

Barylko, J., (2002). *La Revolución Educativa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.

Beber, L. E., Liston D.P., (2001) *El Currículo en Conflicto*. Madrid, España: ediciones Akal.

- Bedoya, I., & Gómez, M., (1989). *Epistemología y Pedagogía. Ensayo Histórico Crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. Bogotá: Ecoe.
- Bedoya, J. I., (1998). *Pedagogía ¿Enseñar a Pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Beillerot, J., Blanchard, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y Relación con el saber*. Argetina: Paidos.
- Berenstein, I., (2001). *El Sujeto y el Otro. De la Ausencia a la Presencia*. Argentina: Paidós.
- Bernstein, B., Flecha, R., Pérez, G. A., Victoria, J., & Otros., (1997). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Bertalanfy, L.V., (1986). *Teoría General de los Sistemas*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Blanchard, K., & O'CONNOR, M., (1997). *Administración por Valores. Cómo Lograr el Éxito Organizacional y Personal mediante el Compromiso con una Misión y unos Valores Compartidos*. Colombia: Editorial Norma.
- Blanchard, K., Carlos J., P., & Randolph, W. A., (1996). *Empowerment. 3 Claves para Lograr que el Proceso de Facultar a los Empleado funcione en su empresa*. Colombia: Editorial Norma.
- Bonilla, C., E., & Rodríguez, S., P., (1997). *Más Allá del Dilema de los Métodos. La Investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Editorial Norma.
- Botero U, D., (1994). *La razón Política*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública.
- Botero, J., J., Ramos J., & Rosas, A., (2000). *Mentes Reales. La Ciencias Cognitiva y la Naturaleza de la Mente*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Nacional de Colombia.
- Bruner, J., (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid – España: Editorial.
- Canfux, C., & Otros., (1996) *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Universidad de la Habana-Corporación universitaria de Ibagué. Ibagué-Colombia.
- Castañeda J. J., (1995). *Métodos de investigación (Tomo 1 y 2)* México: Mc Graw Hill Interamericano de México S.A.

Chomsky, N., (2003). *Hegemonía o Supervivencia. El Dominio Mundial de EEUU*. Bogotá: Norma.

Claxton, G., (1999). *Cerebro de Liebre, Mente de Tortuga. Por qué aumenta nuestra inteligencia cuando pensamos menos*. Barcelona, España: Ediciones Urano.

Comenio, J. A., (2003). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.

Constitución Política de la República de Colombia. (1996) Textos Integrados. Medellín: Ediciones Drake,

Cook, M. J., (2000). *Coaching Efectivo. Cómo Aprovechar la motivación oculta de su fuerza laboral*. Colombia: Editor Rodrigo Pertuz Molina.

Corredor, M. C., (1992). *Los Límites de la Modernización*. Bogotá: Ediciones Anthropos Ltda.

Covey, S. R., (2005). *El 8º Hábito. De la Efectividad a la Grandeza*. Bogotá: Editorial Paidós.

Critchley, R. K., (2005). *¿Renovarse, Reinsertarse o Retirarse? Guía Global para el Trabajador Experimentado*. Buenos Aires, Argentina: Editorial S.R.L.

Davýdov, V.V., (1980). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana – Cuba: Editorial Pueblo y educación.

De Gortari, E., (1978). *El Método de las Ciencias: Nociones Elementales*. México: Editorial Grijalbo.

Del Alba, A., (1997). *El currículo Universitario. De Cara al Nuevo Milenio*. Universidad Nacional Autónoma de México. México: Plaza y Valdés Editores.

Derrida, J., (2005). *Canalias. Dos Ensayos sobre la Razón*. Madrid: Editorial Trotta.

Díaz V, M., (2001). *Del Discurso Pedagógico: Problemas Críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Colección Seminarium Magisterio.

Drucker, P. F., (2006). *Druker para Todos los Días. Trescientos Sesenta y Seis Días de Reflexiones Clave para Acertar en sus Negocios*. Colombia: Grupo Editorial Norma

Druker P., (1989). *Las Nuevas Realidades*. Bogota, Colombia: Editorial Norma.

- Drucker, P., (1995). *La Sociedad Postcapitalista*. Bogotá: Editorial Norma.
- Drucker, P., (1997). *Su Visión sobre: La Administración, La Organización basada en la Información, La Economía, La Sociedad*. Bogotá: Editorial Norma.
- Eco, H., (2002). *¿En qué Creen los que Conocen? Un Diálogo sobre la Ética en el Fin del Milenio*. Colombia: Editorial Planeta.
- Eisner, E. W., (1987). *Procesos Cognitivos y Curriculum. Una base para decir lo que hay que enseñar*. Barcelona, España: Martines Roca
- Ferry, G., (1991). *El Trayecto de la Formación. Los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica*. Barcelona, España: Paidós
- Flórez O, R., (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santa Fé de Bogota: Mc Graw Hill.
- Fox, J., (1999). *Cómo Llegar a Ser Gerente. Reglas para Ascender a la Cima de Cualquier Organización*. Colombia: Editorial Norma S.A.
- Freire, A., (2005). *Pasión por Emprender. De la idea a la cruda realidad*. Bogotá: Editorial Norma.
- Freire, P., (2001). *Cartas a quien Pretende Enseñar*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores.
- Fukuyama, F., (2004). *La Construcción del Estado. Hacia un nuevo orden mundial en el siglo XXI*. Barcelona, España: Bailén.
- Fullat, O., (1997). *Antropología Filosófica de la Educación*. España: Ariel.
- Furth. H. G., (1974). *Las ideas de Piaget. Su aplicación en el Aula*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz S.A
- Gadamer, H. G., (1999). *La Actualidad de lo Bello*. Barcelona, España: Paidós.
- Gadamer, H. G., (2001). *Antología*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gagné, R. M., & Briggs L., J., (1980). *La Planificación de la Enseñanza*. México: Editorial Trillas.
- Gallego B, R., (1999). *Competencias Cognoscitivas. Un Enfoque Epistemológica, Pedagógico y Didáctico*. Santafé de Bogotá: Aula Abierta Magisterio.
- Gallego D., Alonso, C., Cruz, a., & Lizama, L., (2000). *Inteligencia Emocional*.

Santafé de Bogotá: Editorial el Búho.

Garagalza, L. L., (2002). *Introducción a la Hermenéutica Contemporánea. Cultura, Simbolismo y Sociedad*. Bacerlona, España: Anthropos.

García M. G., (1983). *Notas de prensa (1980 – 1984)* Colombia: Grupo Editorial Norma.

García, C., N., (1990). *Culturas Híbridas. Estrategia para Entrar y Salir del la Modernidad*. México: Editorial Grijalbo.

García, D., C. E., (1997) *Evolución Histórica del Pensamiento Científico (Desde la antigüedad clásica hasta el período moderno)*. Manizales: Universidad de Manizales.

Gardner, H., (2001). *La Inteligencia Reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Bacerlona, España: Paidós

Gardner, H., (1997). *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Bogotá: Editorial D'Vinni Ltda.

Gardner, H., (2004). *Mentes Flexibles. El Arte y la Ciencia de Saber Cambiar Nuestra Opinión la de los demás*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D., Kaufman P., & Ray M., (2000) *El Espíritu Creativo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones B. Argentina.

Gómez S. F., (2006) *Constitución Política de la República de Colombia*. Bogotá D.C.: Editorial Leyer.

Gramsci, A., (1989). *La alternativa pedagógica*. México: Edición Fontamara.

Habermas, J., (1999). *La Inclusión del Otro. Estudios de Teoría Política*. Barcelona, España: Paidós.

Hakim. C., (2005). *Todos Somos Autoempleados. Sobrevive y Triunfa en una Cambiante Ambiente Laboral*. México: Editorial Diana.

Hardt, M., & Negri, A., (2002). *Imperio. Argentina*: Editorial Paidós.

Hay J. E., (1996). *Justo a tiempo (Just in Time)*. Colombia: Editorial Norma.

Higueta, B., & C., (compiladores). (1998). *Lo que todo Educador debe Saber*. Medellín: Editorial Magisterio.

Hobson, B., (2002). *Teorías de la Educación. Innovaciones Importantes en el Pensamiento Educativo Occidental*. México: Editorial Limusa.

Hollis, M., (1998). *Filosofía de las Ciencias Sociales*. España: Ediciones Ariel.

Ikeda, D., (1981). *Una Paz Duradera*. Argentina: Editorial Emecé.

Jabonero, M., López, I., & Nieves, R., (1999). *Formación de Adultos*. España: Editorial Síntesis Educación y Didáctica y Educación Escolar.

Jabonero, M., Nieves, Ma R., & Ruano I., (1997). *Educación de Personas Adultas: un modelo de futuro*. Madrid: Editorial La Muralla.

Jiménez V, C. A., (2003). *Neuropedagogía, Lúdica y Competencias*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Johanse B, O., (1998). *Introducción a la Teoría General de Sistemas*. México: Editorial Limusa.

Kim, W. C., & Mauborgne, R., (2005). *La Estrategia del Océano Azul. Cómo Desarrollar un nuevo mercado donde la competencia no tiene ninguna importancia*. Colombia: Editorial Norma.

Kimmel D. C., & Weiner I. B. (1998). *La Adolescencia: Una Transición del Desarrollo*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

King, C. W., & Robinson J. W., (2004). *Los Nuevos Profesionales. El Surgimiento de Network Marketing como la próxima profesión de relevancia*. Argentina: Editor Time & Money Network.

Klingberg, L, (1978). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Cuba Editorial pueblo y educación.

Kohlberg, L., Power F.C., & Higgins, A., (1997). *La Educación Moral*. España: Editorial Gedisa.

Konstantinov, S & Sminov., (1962) Año de la Planificación). *Problemas Fundamentales de la Pedagogía. Conferencias para Estudiantes Universitarios*. La Habana, Cuba: Imprenta Nacional del Cuba.

Kotulak, R., (2003). *El Cerebro por Dentro. Revolucionarios descubrimientos sobre el funcionamiento de nuestra mente*. México: Editorial Diana.

Kuhn, T. S., (1992). *La Estructura de las Revoluciones* Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

- Lafourcade, P., (1969). *Evaluación de los Aprendizajes*. Argentina: Editorial Kapeluz S. A.
- Le Bouch, J., (2001). *El Cuerpo en la Escuela en el Siglo XXI*. España: Inde Publicaciones. Zaragoza.
- Levine, B. B., (1992). *El Desafío Neoliberal. El Fin del Tercermundismo en América Latina*. Bogotá: Editorial Norma.
- Llinás, R. R., (2003). *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Bogotá: Grupo editorial Norma,
- López J. N, E., (1995). *La Reestructuración Curricular de la Educación Superior. Hacia la Integración del Saber*. Santafé de Bogotá: Editorial Presencia Ltda.
- Louart, P., (1996). *Gestión de los Recursos Humanos*. Barcelona, España: Ediciones Gestión.
- Ludgren, U.P., (1992). *Teoría del Curriculum y Escolarización*. Madrid, España: Morata.
- Magendzo k. A., *Curriculum, Educación para la Democracia en al Modernidad*. Colombia: Piie.
- Maldonado G, M. A., (2003). *Las Competencias, Una Opción de Vida: Metodología para el Diseño Curricular*. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Mann, L., (1987). *Elementos de psicología social*. México: Editorial Limusa,
- Marcase, R., (1999). *La Importancia de las Cosas sin Importancia. Cómo hacer carrera y tener éxito en el trabajo*. Bogotá: Editorial Norma.
- Martínez, B. A., (2004), *De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva. Dos Modos de Modernización en América Latina*. España: Anthropos.
- Martínez, Ma. C., (1994). *Análisis del Discurso. Cohesión, Coherencia y Estructura Semántica de los Textos Expositivos*. Santiago de Calí: Editorial Facultad de Humanidades. Universidad del Valle.
- März, F., (2001). *Introducción a la Pedagogía*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Maturana, H. & Bloch, S., (1996). *Biología del Emocionar y Albaemoting*. España: Dolmen Ediciones.

Maturana, R., H., (1996). *Realidad: ¿Objetiva o Construida? II. Fundamentos Biológicos del Conocimiento*. España: Anthropos, Universidad Iberoamericana – Iteeso

Maturana, R. H., (1997). *Realidad: ¿Objetiva o Construida? I. Fundamentos Biológicos de la Realidad*. España: ANTROPOS, Universidad Iberoamericana – Iteeso.

Maturana, R. H., (2002). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. España: Dolmen Ediciones s.a.

Maturana, R. H., (2002). *Transformación en la Convivencia*. España: Dolmen Ediciones.

Max – Neef, Manfred., (1984). *La Economía Descalza*. Colombia: Cepaur.

Max- Nef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1990). *Desarrollo a Escala Humana. Una Opción de Futuro*. Medellín: Hojas de Hierbas Libros.

Medina, V.J., & Cruz, C. V., (2003). *Gestión del Conocimiento. Pautas y Lineamientos Generales*. Salamanca. España: Ediciones AUIP.

Merieu, P., (2002). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?*. España: Barcelona: Octaedro. Ministerio de Educación Nacional. (. 2002). *Estándares para la Excelencia en la Educación*. Documento de estudio, Bogotá D.C.

Meirieu, P., & Develay, M., (2003). *Emilio Vuelve Pronto... ¡Se Han Vuelto Locos!*. Calí., Valle:

Mèlich, J. C., (1997). *Del Extraño al Cómplice. La Educación en la Vida Cotidiana*. Barcelona, España: Editorial Anthropos

Mèlich, - J. C., (1998). *Antropología Simbólica y Acción Educativa*. Barcelona. España: Paidós.

Memorias: “*La Noción de Competencia: Una Mirada Interdisciplinar*” Santafé de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía (SOCOLPE)

Mira y López, E., (1974). *Psicología Evolutiva del Niño y del Adolescente*. Buenos Aires: Editorial el Ateneo.

Montaña, G., M. F., (2002). *ABC, Logros y Competencias Básicas por Grados*. Bogotá: Ediciones Anthropos.

Montenegro, A., & Rivas, R., (2005). *La Piezas del Rompecabezas. Desigualdad, Pobreza y Crecimiento*. Bogotá: Editorial Nomos.

Montenegro, I. A., (2003). *Aprendizaje y Desarrollo de las Competencias*. Colombia: Editorial Delfín.

Moreira, M. A., (2000). *Aprendizaje Significativo: Teoría y Práctica*. Madrid, España: Ediciones Visor S.A.

Morin, E., (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa Editorial.

Morin, E., (2001). *Introducción a la Complejidad*. Barcelona: Editorial Gedisa

Morrish, I., (1988). *Cambio e Innovación en la Enseñanza*. Bogotá, Colombia: Editorial Reí Andes.

Muñoz, J. A., (1992). *El oficio de Investigar o el Arte de Auscultar Estrellas*. Santafé de Bogotá: Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura.

Nalebuff, B., J., & Brandenburger, M., (1996). *Coopetencia*. Colombia: Editorial Norma.

Niño R, V. M., (2003). *Competencias en la Comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá. D.C: Ecoe Ediciones.

Not, I., (1994). *Las Pedagogías del Conocimiento*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

O' Connor. J., McDermott I., (1998). *Introducción al Pensamiento Sistémico. Recursos*. Barcelona, España: Ediciones Urano.

Oppenheimer, A., (2005). *Cuentos Chinos. El engaño de Washington, la mentira populista y la esperanza de América Latina*. Bogotá: NOMOS.

Papalia, D., & Olds, S., (2000). *Desarrollo humano*. Colombia: Mc Graw Hill Interamericana.

Parra, M. I. D., (2004). *Los Modernos Alquimistas. Epistemología Corporativa y Gestión del Conocimiento*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Penrose, R., (1991). *La nueva mente del emperador*. Barcelona: Editorial Grijalbo Mondadori, S.A.

- Perafán, G. A., & Bravo, A. A., (2005). *Pensamiento y Conocimiento de los Profesores. Debate y Perspectivas Internacionales*. Bogotá: Editorial Nomos.
- Perkins, D., (2003). *La Escuela Inteligente. Del Adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. España: Gedisa
- Piaget, J., (1977). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Piaget, J., Evans R.I., (1982). *El Hombre y sus Ideas*. Argentina: Editorial Kapelusz S.A.
- Porter, M., (1996). *Ser Competitivo. Nuevas Aportaciones y Conclusiones*. España: Ediciones Deusto.
- Pozo, J.I., Perez, M., Domínguez, J., & Otros. (1994). *La Solución de Problemas*. Madrid: Aula XXI/ Santillana.
- Puche, R., & Gillieron C., (1992). *¿Volver a Piaget?* Calí, Valle: Editor Humberto Valverde.
- Puiggrós, A., (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la Inteligencia Iberoamericana*. Bogotá: Editorial José Antonio Carbonel.
- Rabosi, E., (compilador). (1995). *Filosofía de la mente y ciencia cognitiva*. España: Editorial Paidós.
- Redondo, G., E., (1999). *Educación y Comunicación*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Rendón, L., D. B., & Rojas, G., L. I., (2005). *El Desafío de Formar los Mejores Maestros. Situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores de docentes*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Revelo R, J., (2004). *Normas, Reflexiones y Realidades sobre la Educación Superior en los Países Miembros del Convenio Andrés Bello*. Bogotá: Edición del Convenio Andrés Bello.
- Ribeiro, L., (2003). *Inteligencia Aplicada. Usted tiene un potencial mayor del que imagina*. España: Editorial Planeta.
- Rivas, F., (1997). *El Proceso de Enseñanza / Aprendizaje en la Situación Educativa*. España: Editorial Ariel.

- Roman, C. R. E., (2004). *Teoría y Mediciones de Competitividad: Una perspectiva*. Colombia: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital, Francisco José de Caldas.
- Sandkühler, H.J., (1999). *Mundos Posibles. El Nacimiento de una Nueva Mentalidad Científica*. España: Ediciones Akal.
- Savater, F., (1991). *El Valor de Educar*. Colombia: Ariel.
- Savater, F., (1992). *Ética para Amador*. Colombia: Editorial Ariel S.A.
- Savater, F., (2002). *La Preguntas de la Vida*. Colombia: Editorial Planeta.
- Saveter, F., (2003). *El Valor de Elegir*. Colombia: Ariel.
- Senge, P., (1995). *Quinta Disciplina en la Práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*. España: Ediciones Granica S.A.
- Senge, P., (2000). *Una Herramienta para La Quinta Disciplina. La Danza del Cambio. Los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas a aprendizaje*. Bogotá. Editorial Norma.
- Senge, P., (2002). *Las Fuentes de la Quinta Disciplina. Escuelas que Aprenden. Un Manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Bogotá: Editorial Norma.
- Shapiro, L. E., (1997). *La Inteligencia Emocional de los Niños*. Buenos Aires (Argentina): Javier Vergara Editores S.A.
- Sills, J., (2004). *Exceso de Equipaje*. Colombia: Editorial Norma.
- Solms, M., & Turnbull, O., (2004). *El Cerebro y el Mundo Interior. Una Introducción a la Neurociencia de la Experiencia Subjetiva*. Bogotá: Ediciones Fondo de Cultura Económica.
- Soros, G., (2002). *Globalización*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Spencer, I., & Spencer, S., (1993). *Competente et work, Models for Superior Performance*, John Wily & Sons, Inc., USA,
- Steiner, C., & Perry, P., (1998) *La Edad Emocional. Una propuesta para orientar las emociones personales*. Buenos Aires, Argentina: Verlap S.A.
- Stenhouse, L., (1998). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- Stiglitz, J. E., (2003). Los Felices. *La Semilla de la deconstrucción*. Bogotá: Editora Aguilar.
- Stiglitz, J., Morin, E., Castells, M., & Otros. (2002) *Pánico en la Globalización*. España: Fundación para la Investigación y la Cultura.
- Strauss A., & Corbin, J., (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tianyu, F., (1986). *La Inteligencia a los Ojos de los Pensadores Chinos*. Shanghai, República Popular China: Editorial de Educación del Lenguas Extranjeras de Shanghai.
- Tobón, T. S., (2005). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, T. S., (2006). *Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Torrado, M. C., (1998). *De la Evaluación de Aptitudes a la Evaluación de Competencias*. Bogotá D.C.: División de Procesos Editoriales del ICFES.
- Tudesco, J.C., (2004). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Proyecto Piloto – Fase I*, (2003). España: Universidad de Deusto.
- Unell, B., & Wyckoff, J., (1997). *20 Valores que Usted Puede Transmitirle a sus Hijos*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Vasco, B. Escudero, N., & León. *El Saber tiene Sentido: Una Propuesta de Integración Curricular*. Santafé de Bogotá: CINEP – Ediciones Antropos. 2001.
- Vasco, M.E., *Maestros, Alumnos y Saberes. Investigación y Docencia en el Aula*. Santafé de Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Villada, O. D., (1997). *Evaluación Integral de los Procesos Educativos*. Manizales, Colombia: Editor Diego Villada Osorio.
- Villada, O. D., (2001). *Introducción a las Competencias*. Manizales: Editor Diego Villada Osorio.

Waldenfels, B., (1997). *De Husserl a Derrida. Introducción a la Fenomenología*. Barcelona, España: Paidós.

Wertsch, J. V., (1995). *Vygostky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona: España: Editorial Paidós.

Weston, A., (1998). *Las Claves de la Argumentación*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

Yarce, L. P., (2002). *La Educación Superior en Colombia*. Colombia: Editorial Santillana, IESLAC (UNESCO), MEN e ICFES.

Zambrano L, A., (2000). *La Mirada del Sujeto Educable*. Santiago de Calí: Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica.

Zambrano, L., A., (2002). *Los Hilos de la Palabra: Pedagogía y Didáctica*: Calí, Valle: Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica.

Zemelman, H., (2005). *Voluntad de Conocer*. España: Anthropos.