



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



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



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Escuela de la Ciudadanía

Colección educación, cultura y política

Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela

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



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

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

250 p.: ilustrado.

Incluye: Referencias Bibliográficas

Incluye: Anexos

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

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

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

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

372.19. cd. 21 ed.

Universidad Pedagógica Nacional

Primera edición, Bogotá, 2016

© Universidad Pedagógica Nacional

© Libia Stella Niño Zafra,

Alfonso Tamayo Valencia,

Antonio Gamma Bermúdez,

José Emilio Díaz Ballén

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

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

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

Adolfo León Atehortúa Cruz

Rector

Sandra Patricia Rodríguez Ávila

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Mauricio Bautista Ballén

Vicerrector Académico

Luis Alberto Higuera Malaver

Vicerrector Administrativo y Financiero

Helberth Augusto Choachí González

Secretario General

Nydia Constanza Mendoza Romero

Subdirectora de Gestión de Proyectos - CUP



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Escuela de Maestros

Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera

Coordinación

Maritza Ramírez Ramos

Edición

Fredy Johan Espitia Ballesteros

Diagramación

Mauricio Esteban Suárez Barrera

Diseño de carátula

Iván Darío Puentes Cuadros

Practicante, apoyo editorial

Martha Méndez Peña

Corrección de estilo

Impreso por

Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A.

Bogotá, 2016

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

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

Fecha de aprobación: 08-06-2016

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

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito.

Contenido

Prólogo 7

Introducción 15

Capítulo I

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

La globalización ¿contexto de las competencias? 21

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

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

Relación de las competencias con el currículo y la evaluación 55

Capítulo II

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

Enfoque hermenéutico como estrategia de comprensión 73

La propuesta de indagación cualitativa de Elliot Eisner 76

¿Cómo recoger la información? 82

Capítulo III

Las competencias desde la experiencia: maestros y expertos 85

Lo que piensan los maestros en ejercicio 87

Lo que piensan los académicos sobre las competencias
en educación 110

Conclusiones 181

Consideraciones finales de los profesores en ejercicio 182

Consideraciones finales desde la academia 186

Referencias 195

Anexos 203

Prólogo

Enrique Javier Díez Gutiérrez¹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Capítulo I

La globalización y el discurso de
las competencias en la escuela

La globalización ¿contexto de las competencias?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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