

**Compilador:  
Gerardo Machuca Téllez**

# **Competencias en educación superior, flexibilidad y el mundo del trabajo:**

**Intersticios, retos y posibilidades**



**Corporación Unificada Nacional  
de Educación Superior**

VIGILADA MINEDUCACIÓN

Gerardo Machuca Téllez  
Compilador

# Competencias en educación superior, flexibilidad y el mundo del trabajo

Intersticios, retos y posibilidades



Corporación Unificada Nacional  
de Educación Superior

VIGILADA MINEDUCACIÓN

001.4 – Investigación

Blanca Consuelo Wynter Sarmiento  
Esteban Durán Becerra  
Francisco Sanabria Munévar  
Gerardo Andrés Machuca Téllez  
Hugo Edilberto Florido Mosquera  
Juan Francisco Remolina Caviedes  
Lady Yessenia Sánchez Prada  
Óscar Iván Lombana Martínez

Compilador: Gerardo Andrés Machuca Téllez

**Competencias en educación superior, flexibilidad y el mundo del trabajo:  
intersticios, retos y posibilidades**

Primera edición: diciembre del 2018

Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - CUN  
2018

Clasificación Thema: GPS - Métodos de investigación: generalidades  
GTV - Instituciones y sociedades académicas: generalidades

Tamaño: 18 cm x 16 cm

Páginas: 180

**Título original: Competencias en educación superior, flexibilidad y el mundo del trabajo: intersticios, retos y posibilidades**

© Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - CUN  
Bogotá, Colombia, diciembre del 2018

ISBN (Digital): 978-958-8191-59-1

Primera edición: diciembre del 2018

Escrito por: Blanca Consuelo Wynter Sarmiento, Esteban Durán Becerra, Francisco Sanabria Munévar, Gerardo Andrés Machuca Téllez, Hugo Edilberto Florido Mosquera, Juan Francisco Remolina Caviedes, Lady Yessenia Sánchez Prada y Óscar Iván Lombana Martínez.

Corrección de estilo: Páhola Ramos

Diseño de la cubierta: Jonathan Zambrano / Chaos Creativo

Diseño y diagramación interna: Jonathan Zambrano / Chaos Creativo

Fotografía de portada y contraportada: fotografía con licencia Creative Commons (2018)

**Todos los derechos reservados.**

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual.

Hay una cierta ironía en el hecho de que lo personal y lo político se unen en la estructura de la dominación, precisamente en esos momentos en que la historia funciona para sujetar a los individuos a un conjunto de supuestos y prácticas que niegan la naturaleza histórica de lo político

HENRI GIROUX, *Teoría y resistencia en educación* (1983)

# Contenido

	Introducción. Competencias en educación superior, flexibilidad y el mundo del trabajo: intersticios, retos y posibilidades	9
	<i>Francisco Sanabria Munévar</i>	
1	Capítulo 1. Teoría de la dependencia, educación por competencias y el mundo laboral	25
	<i>Juan Francisco Remolina Caviedes y Lady Yessenia Sánchez Prada</i>	
2	Capítulo 2. La integración curricular: campo de acción e innovación en educación	53
	<i>Hugo Edilberto Florido Mosquera</i>	
3	Capítulo 3. Educación inclusiva y Educación para Todos (EPT). Revisión general desde la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior	79
	<i>Blanca Consuelo Wynter Sarmiento</i>	
4	Capítulo 4. En didáctica, competencias e innovación, el diseño lo es todo	113
	<i>Óscar Iván Lombana Martínez</i>	
5	Capítulo 5. Competencias, transversalidad y humanidades en la educación superior: propuesta de modelo de formación sociohumanística	137
	<i>Gerardo Machuca Téllez</i>	
6	Capítulo 6. Potencialización del aprendizaje mediante el uso de la evaluación	163
	<i>Esteban Durán Becerra</i>	

## Introducción

# Competencias en educación superior, flexibilidad y el mundo del trabajo: intersticios, retos y posibilidades

*Francisco Sanabria Munévar\**

Este libro, cada uno de los escritos y aportes que lo componen, es una apuesta por la transformación de la educación superior. Es el resultado de un proceso de investigación y reflexión pedagógica que reunió a docentes e investigadores universitarios de diferentes áreas disciplinares y trayectorias académicas bajo un objetivo común: discutir y reflexionar en torno al concepto de competencia, desde diversas posturas teóricas y metodológicas, con el fin de fundamentar y sustentar la formulación e implementación de competencias que resulten pertinentes en el campo de la educación superior. Consideramos, como Grupo de Innovación Pedagógica, que la formulación de competencias en educación superior requiere de la identificación y la comprensión, tanto de los requerimientos globales, como de las diversas realidades socioculturales, en articulación con el actual mundo del trabajo y, sobre todo, que sean coherentes con las realidades locales y nacionales.

De esta manera, la investigación contó con dos momentos: uno, de reflexiones e indagación documental al interior del Grupo de Innovación Pedagógica, y, dos, de

\* Sociólogo, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Docente Área Socio-Humanística, Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - cun.

apertura e intercambio con expertos en las temáticas de otras instituciones de educación superior. En conjunto, los dos momentos permitieron robustecer la discusión alrededor de las competencias y sus desdoblamientos en temas como la inclusión, el currículo y la didáctica. Si bien, cada uno de los capítulos que componen este libro tiene matices metodológicos, las investigaciones priorizaron y fundamentaron sus indagaciones en métodos documentales.

De las reflexiones de los autores emergen una serie de interrogantes plasmados en sus capítulos: ¿cómo se relacionan la educación por competencias con el actual modelo dominante de trabajo y de reproducción del capital?, ¿cuáles son, en el marco de tales relaciones e intersticios, los retos y perspectivas que se establecen en la contemporaneidad?, ¿cuáles son las posibilidades de apropiación de las políticas educativas impulsadas por organismos supranacionales y cómo resignificarlas en el contexto nacional? Las preguntas, en su conjunto, no solo constituyen una invitación a identificar y comprender los requerimientos contemporáneos de la educación superior, en cuanto a su articulación con el actual mundo del trabajo o frente a la imperiosa necesidad de pertinencia ante las realidades locales y nacionales, sino también un horizonte de exploración e investigación.

En esta introducción queremos contextualizar estos interrogantes a partir de los aportes y las discusiones expuestas en los capítulos que componen este volumen. Para ello, examinaré dos aspectos que emergen como un común denominador: las transformaciones que, en el marco de las relaciones de expansión del capital, la sociedad de la información y del conocimiento, inciden en la redefinición de la educación superior, en materia curricular y pedagógica; y su relación con el enfoque por competencias, entendido este último como un discurso pedagógico que responde a la organización del mercado de trabajo, a la demanda de nuevos perfiles profesionales y a las necesidades de organismos multilaterales.

De esta manera, el documento se estructura en tres partes: inicia contextualizando las transformaciones del campo educativo en la llamada sociedad de la información, continúa con algunos aspectos que evidencian relaciones problemáticas entre el enfoque de educación por competencias, la flexibilización del capital y del mundo del trabajo, y finaliza con algunas conclusiones y cuestionamientos.

## La educación en la era de la información

Al convertirse el conocimiento en el elemento central del nuevo paradigma productivo, la transformación educativa pasa a ser un factor fundamental para desarrollar la capacidad de innovación y la creatividad, a la vez que la integración y la solidaridad, aspectos claves para el ejercicio de la moderna ciudadanía como para alcanzar altos niveles de competitividad

CEPAL Y UNESCO (1992)

Es bien sabido que, desde hace ya algunas décadas, las sociedades mundiales transitan vertiginosa e ilimitadamente hacia transformaciones estructurales y desarrollos tecnológicos e informáticos que hoy alcanzan notable incidencia en los modos en que se configuran las necesidades, las prácticas y los procesos educativos producidos dialógicamente desde o hacia la perspectiva de desarrollo que ostentan las sociedades.

Al respecto, Lyotard señalaría, en su momento, cómo “el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada posindustrial y las culturas en la edad llamada posmoderna” (2000, p. 13); donde la naturaleza del saber y del conocimiento, de cara a las circunstancias socioeconómicas, se ha visto afectado por la multiplicación de las máquinas de información: la superioridad de la informática se ha impuesto. El saber se ha convertido en la principal fuerza de producción en los países más desarrollados y es el principal medio para los países en busca de ese desarrollo. Los Estados, así como han librado enfrentamientos por el dominio territorial, ahora también disputan el dominio de informaciones de carácter industrial, comercial, militar y político. No obstante, tras la expansión indefinida de información y tecnologías, característica de la modernidad globalizada, las sociedades, en su capacidad mediática y autónoma para desarrollar habilidades productivas, sin hacerse necesariamente partícipes de la mercantilización del saber, logran decodificar y aprovechar indefinidamente la información y la multiplicidad de saberes que allí circulan, y dirigirlos hacia su beneficio particular o colectivo.



Aunque existan diferencias en la comprensión del conjunto de fenómenos a los que alude la globalización, es posible apuntalar algunos elementos constitutivos que resultan clave: las transformaciones en la concepción del tiempo y el espacio, lo que implica –entre muchos otros fenómenos– cambios en la experiencia del mundo, pero también en la expansión de modelos económicos que requieren de saberes, producción de conocimientos, apropiación de habilidades específicas y flujos de información determinados que garantizan la inserción a dicha experiencia. Se trata de lo que Castel denomina “economía informacional global”, en el sentido que

la productividad y competitividad de las unidades o agentes de esta economía depende fundamentalmente de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficiencia la información basada en el conocimiento. Es global porque la producción, el consumo y la circulación, así como sus componentes (capital, mano de obra, materia prima, gestión, información, tecnología, mercado), están organizados a escala global, bien de forma directa, bien mediante una red de vínculos entre los agentes económicos. Es informacional y global porque, en las nuevas condiciones históricas, la productividad se genera y la competitividad se ejerce por medio de una red global de interacción. (1997, p. 93)

En este sentido, la educación superior adquiere un alto protagonismo en el marco de las actuales relaciones de producción, donde la construcción y circulación de *capital-saber* exige a las universidades “responder de manera pertinente y asertiva a las exigencias de competitividad de las naciones de cara al mundo y a la sociedad actual”. Es decir, las “instituciones de educación superior deben proponerse la adecuada y creativa gestión de la producción, distribución y aplicación del conocimiento” (Gutiérrez, 2007, p. 615).

Ahora bien, desde este conjunto de situaciones, las sociedades transforman sus necesidades e intereses educativos, públicos y privados, cuestionando, por ejemplo, el papel de las instituciones educativas, pero reafirmando el potencial de la educación como dispositivo de desarrollo, en el que confluyen la responsabilidad conjunta y sinérgica de los distintos actores de la sociedad (Álvarez, 2003). La educación, como

experiencia amplia y compleja, traspasa el marco institucional tradicionalmente asignado para asumir la realización humana como un encargo social posible en el entramado de los distintos sectores, contextos y actores que integran la sociedad. Así pues, en este contexto se hace necesario replantear el qué y cómo se debe enseñar, al insertar y potenciar tales cuestiones en la modernidad tecnológica y comprender su relación directa con los procesos socioeconómicos, políticos y culturales que encarna la perspectiva de desarrollo social.

De esta manera, como lo observa Blanca Consuelo Wynter en su capítulo titulado “Educación inclusiva y Educación para Todos (EPT). Revisión general desde la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior”, diferentes organismos y pactos multilaterales y regionales han venido impulsando coherentes propuestas de política educativa orientadas a la promoción de alternativas que renueven la educación, tanto en la gestión institucional, como en la organización de los sistemas educativos nacionales, que pasan por la transformación de los enfoques pedagógicos, las didácticas y las mediaciones tecnológicas en el aprendizaje, las mallas curriculares de los planes y programas de estudio y formación. Estos, a su vez, promueven acciones concretas en el diseño e implementación de programas y modelos orientados a solventar las necesidades de formación que demandan tanto la fuerza de trabajo profesional, como el mercado laboral contemporáneo.

Aproximarse a la realidad de las instituciones educativas, no solo aquellas que se enfocan en la educación básica y secundaria, sino también en la universitaria, convoca a reflexionar en torno a las tensiones derivadas de su papel en la transmisión de la cultura con la capacidad de producir y reproducir discursos y estructuras hegemónicas en las condiciones actuales del capitalismo. Ahora, pareciera que en el marco de las condiciones actuales en que toma forma el capital, la educación tiene un fin bien definido por el mercado, determinado no exclusivamente por las leyes de la oferta y la demanda, sino por ser un correlato de la organización laboral que impone la flexibilización del capital, donde

las instituciones de educación superior deben adoptar estructuras organizativas y estrategias educativas que les confieran un alto grado de agilidad y flexibilidad, así como la rapidez de respuesta

y anticipación necesarias para encarar creativa y eficientemente un devenir incierto [...]. Tienen que transformarse en centros aptos para facilitar la actualización, el retrenamiento y la reconversión de profesionales, y ofrecer sólida formación en las disciplinas fundamentales junto con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas. (Unesco, 9 de octubre de 1998, p. 47)

Los sistemas educativos, como constructos contextuales y mediante la *disposición* y gestión de saberes relevantes, se transforman para continuar encauzando el devenir moral, económico y político de las sociedades, pero también para atender los intereses hegemónicos de la época —por ejemplo, a la acumulación flexible de capital (Álvarez, 2003)—. Este fenómeno redirige la acción pedagógica hacia el moldeamiento de sujetos eficientes, polivalentes y laboralmente competentes de cara a las crecientes y promisorias dinámicas del mercado.

En este marco, el enfoque de educación por competencias, ha sido promovido como una estrategia pertinente para la formación de la fuerza de trabajo que el mercado laboral demanda, bajo el estatuto del conocimiento en el marco de la globalización económica y la flexibilidad del capital.

## **La educación por competencias como correlato del mundo del trabajo contemporáneo**

En el capítulo titulado “Teoría de la dependencia, educación por competencias y el mundo laboral”, Juan Francisco Remolina y Lady Yessenia Sánchez nos invitan a partir de un supuesto: la relación entre el mundo del trabajo actual y el enfoque de la educación por competencias. Es decir, de la correspondencia entre los regímenes de acumulación y los modos de regulación social y política, y que esta correspondencia actúa, por supuesto, en el campo de la educación, tanto en su configuración política como curricular. En ese

marco, se despliegan, a través de la educación por competencias, lo que David Harvey denomina como “control del trabajo” (Harvey, 2008b, pp. 143-146). Es decir, como parte de las condiciones que se configuran (entrenamiento, educación, ética del trabajo, etc.), para la socialización del trabajador a las condiciones de producción requeridas.

De esta manera, es necesario aproximarnos a lo que varios autores han llamado la flexibilización del capital o posfordismo (Castel, 1997; Harvey, 2008a; Sennett, 2000). La crisis del estado de bienestar y del modelo de producción fordista da paso un nuevo modelo de acumulación del capital y de regulación flexible:

Este nuevo tipo de modelo productivo ha sido estudiado a partir de lo que se ha dado en llamar toyotismo [...]. Se supone que el “nuevo” modelo flexible [...] que llaman también “posfordismo”, no solo se ha generalizado por los centros del capitalismo desarrollado sino por todo el mundo. (Vega, 1999, pp. 75-76)

En contraposición al fordismo –caracterizado, entre otros aspectos, por la producción en masa, el control de tiempos, así como por el fraccionamiento de las funciones de ejecución, por parte del trabajador–, y como respuesta a las crisis regulares del capitalismo,

se han desarrollado formas de producción que se pretenden más “flexibles”. Donde, “la producción está orientada de acuerdo con la demanda y es el consumo el que determina lo que será producido; para asegurar este abastecimiento se mantiene un *stock* mínimo; se aprovecha al máximo el tiempo de producción con la noción de justo a tiempo (*just in time*), que simplemente consiste en que las piezas deben llegar en el momento deseado y en la cantidad y la calidad requerida, o sea que a diferencia del fordismo solo se produce la medida en que esté garantizada la venta de mercancías; los obreros realizan una actividad polivalente, o sea que no están especializados en una función específica y deben atender a varias máquinas al mismo tiempo; el trabajo es realizado en equipo

(círculos de calidad), lo que constituye la especificidad de la llamada flexibilidad del trabajo, lo que implica que la habilidad y el trabajo individual en sí mismos no cuentan. (Vega, 1999, pp. 76-78)

Un segundo aspecto a considerar corresponde a las condiciones de trabajo que se desarrollan en dicho marco. Las profundas transformaciones en las formas de producción y organización de las relaciones laborales que el mundo ha experimentado desde hace más de tres décadas han modificado el sentido y el papel del trabajo en las sociedades industriales, así como su papel en la configuración de identidades sociales (Castel, 1997; Sennett, 2000). Es decir, si el trabajo representaba el dispositivo integrador y organizador del orden social (Castel, 1997), y fungía como elemento central en la disposición y reivindicación de identidades colectivas, movimientos sociales y derechos sociales, los nuevos regímenes de trabajo han erosionado tal configuración y han generado, entre otros efectos, una mayor inestabilidad y discontinuidad en las trayectorias laborales (Sennett, 2000).

La flexibilización del capital ha instituido nuevos criterios que afectan las condiciones y la organización del mercado laboral y del desempeño de la fuerza de trabajo (Sennett, 2000). La productividad y el funcionamiento empresarial requieren de la capacidad de flexibilidad y la polivalencia o polifuncionalidad de la fuerza laboral, de manera tal que puedan adaptarse a condiciones de cambio propios de las nuevas dinámicas de trabajo.

La moderna ética del trabajo [...] requiere “capacidades blandas”, como ser un buen oyente y estar dispuesto a cooperar; sobre todo, el trabajo en equipo hace hincapié en la capacidad de adaptación del equipo a las circunstancias. Trabajo en equipo es la ética del trabajo que conviene a una economía política flexible. (Sennett, 2000, p. 104)

En otras palabras, se trata de que el trabajador posea las habilidades necesarias para contar con la disposición para la adaptabilidad en el tránsito de un ámbito o entorno laboral a otro. Tales habilidades que el trabajador requiere desarrollar, nos llevan

a comprender el enfoque de la educación por competencias como correlato para la formación de la fuerza de trabajo que la flexibilización del capital requiere.

La educación por competencias se configura a la par de las transformaciones productivas y de las reestructuraciones del capital experimentadas desde la década de 1970, como resultado de las crisis de los modelos de acumulación y producción tayloristas y fordistas. La expansión de nuevos modelos de acumulación requiere de su articulación con el Estado como garante y como formulador de políticas sectoriales: “el papel del Estado es crear y preservar un marco institucional apropiado para tales prácticas” (Harvey, 2008a, p. 11). Dispuesto así, el Estado se convierte en promotor de “profundas reformas a las instituciones educativas, a los currículos y a los proyectos educativos para hacerlos funcionales al sistema de acumulación vigente” (Estrada, 2012, p. 101).

Las actuales condiciones de producción flexible transformaron las bases sociales, culturales, económicas y políticas del proyecto educativo. Asimismo, reconfiguran el orden de acumulación y los dispositivos de control al hacer de la institución educativa su órgano para la reproducción de fuerza de trabajo que garantice la productividad empresarial. Es una educación para la empleabilidad, para la formación de “seres humanos con las capacidades, las competencias de saber hacer, saber técnico, saber de pericia y saber de cualidades comunicativas para salir a disputar los pocos puestos de trabajo que quedan” (Estrada, 2012, p. 103).

Los discursos del enfoque de educación por competencias se exponen como la principal estrategia educativa en el marco de la actual realidad económica. En términos generales,

el mercado de trabajo, las autoridades de gobierno, otras entidades del sector empresarial y, también, organismos multilaterales, estipulan que la educación, en los diferentes niveles del sistema, ha de estar ahora dirigida a una formación que privilegie como ejes esenciales los de la eficiencia, la eficacia, la competitividad y el desarrollo de habilidades y destrezas para la innovación. (Muñoz, 2012, p. 11)

La educación actual remite a la apropiación de habilidades, aptitudes, actitudes y saberes individuales para el desempeño profesional y la competitividad empresarial. La formación de los nuevos trabajadores se fundamenta no solo en la actual organización productiva, sino en concordancia con las crecientes demandas del conocimiento y del saber tecnológico. Es decir, dentro de esta tendencia del enfoque de educación por competencias se enfatiza con insistencia en que la formación ha de estar basada y orientada hacia el desarrollo de nuevas habilidades operacionales y cognitivas que fomenten en las personas disposiciones de competitividad, eficacia, efectividad, flexibilidad e innovación; todas ellas, destrezas requeridas en el marco de las demandas que impone el mercado de trabajo de la globalización económica. “La flexibilización implica la constante adaptación de las tareas laborales a productos, procesos y mercados cambiantes, el incremento de la autonomía de los trabajadores, altos niveles de manejo de habilidades y capacidades de auto-programación y responsabilidad individual” (Estrada, 2012, p. 102).

Existe una coincidencia y una relación estrecha entre las profundas transformaciones que ha experimentado el mundo laboral y ciertos principios, como la capacidad de gestión, de trabajo grupal, de aprendizaje y autoaprendizaje, que dominan en la educación y que devienen en “una relación directa entre los cambios tecnológicos, la crisis estructural del capitalismo y la organización del trabajo” (Estrada, 2012, p. 98) tras adoptar la formación por competencias. Tal vez por ello es que resulta pertinente pensar en los retos que supone la apropiación de cualquier modelo educativo, porque estos son pieza fundamental para la multiplicación de modelos de reproducción social.

Las competencias hacen parte de este nuevo escenario productivo y social. Su diseño permite mediar la relación entre trabajo y capital al otorgar a los sujetos las capacidades operativas necesarias para un mercado laboral que se basa en principios de flexibilidad e integración, con alta tendencia a la precarización de las relaciones laborales.

La estrategia de formación por competencias se muestra adecuada y pertinente para garantizar el progreso económico, así como la –cuestionada– pretensión de hacer frente a todo el marco multidimensional de las capacidades humanas en relación al trabajo y la *meritocracia*. Se constituye, pues, la idea de que las competencias cognitivas, técnicas y de gestión determinan el tipo de méritos que los egresados universitarios

y trabajadores deben poseer para ubicarse en las diferentes posiciones de la escala social. La innovación, la adaptabilidad, la polivalencia, entre otras, pasan a constituirse en disposiciones fundamentales en la formación profesional universitaria. Las actuales directrices del mercado y el actual estatuto del conocimiento definen, a su vez, las nuevas directrices de polifuncionalidad, flexibilidad, eficacia, eficiencia, competitividad e innovación para las instituciones universitarias, las cuales deben reflejarse en su organización curricular, en sus planes de estudio, en los enfoques pedagógicos empleados y en sus prácticas de formación profesional.

El reto para las universidades, particularmente las colombianas, es el de pensar las diferentes maneras y estrategias para adecuarse y responder a los determinantes que establece el mercado y las actuales apuestas en materia de política de educación superior.

## Para cerrar, una invitación

En esta introducción se han señalado algunos aspectos problemáticos relacionados con la correlación entre el mundo del trabajo, el enfoque de educación por competencias y su disposición en la reproducción del capital. Pero el tema va más allá. Por eso, esta introducción, más que ofrecer un cierre, invita a la lectura de los capítulos que componen este libro, los cuales aportan algunos de los elementos centrales para pensar el papel de la educación superior en nuestro contexto, en especial, porque allí se dibujan cuestionamientos que son necesarios para replantear o para apropiarse el enfoque de competencias y tratar de promover una vinculación más pertinente al mundo laboral y a las necesidades nacionales, en la medida en que la construcción del proyecto de nación también es una tarea de la universidad.

La apropiación e implementación de modelos educativos diseñados en otras latitudes a contextos diversos obligan a repensar las condiciones estructurales y locales particulares de los sistemas educativos. En este sentido, y en consonancia con las ideas presentadas por Gerardo Machuca en su capítulo, las condiciones de nuestro contexto implican, a su vez, pensar las dimensiones espaciales y territoriales, las particularidades en las



experiencias de desigualdad en el acceso y la permanencia de jóvenes y adultos en el sistema de educación superior, las condiciones políticas definidas por el impacto del conflicto y posconflicto armado que señalan la necesidad de enfocar el desarrollo de competencias a la convivencia ciudadana, la reconciliación y la paz.

Es importante reconocer que la globalización como proceso no es suficiente *—per se—* para garantizar la promesa de una sociedad del conocimiento; esta tiene limitaciones y no hay que caer en un

optimismo tecnológico que relate las inagotables posibilidades de construcción de sentido en la circulación de información en los medios de comunicación. Hay que resaltar que el acceso desigual a los medios de reproducción social, materiales y simbólicos es una característica del sistema-mundo capitalista, y afecta los procesos enmarcados en lo local. (Sanabria, Mora y Piñeros, 2014, p. 92)

De esta manera, se hace necesario pensar en las nuevas mediaciones del conocimiento, la espacialidad y la territorialidad como dimensiones clave para replantear el acceso a la educación superior. Por un lado, la universidad “puede anclarse en lo local abriendo sus dispositivos a posibilidades técnicas y simbólicas que le ofrecen los medios electrónicos de comunicación, efectuando una acción dialógica [...] atendiendo a su contexto inmediato y la formación de ciudadanos” (Sanabria, Mora y Piñeros, 2014, p. 92). Pero, por el otro, se hace necesario analizar la influencia que las nuevas tendencias educativas, mediadas por tecnologías de la comunicación, han ejercido sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales transgreden y generan nuevos espacios y tiempos de formación, procesos de reflexión sobre la práctica docente, así como la implementación de ambientes multidiversos de acceso al conocimiento, fortaleciendo habilidades para entender y afrontar el contexto, y hacer de la educación una enseñanza para la vida.

Asimismo, si bien la formación por competencias establece un marco común para las universidades, en el cual se ven compelidas a la implementación de cambios en sus componentes programáticos, pedagógicos y políticos para la armonización de

los sistemas educativos, no hay que olvidar que uno de los papeles que debe asumir la educación superior, en sentido amplio, es precisamente la eliminación de las desigualdades sociales. Consideremos, tal y como lo plantea Garay (2002), que

el reto fundamental de la sociedad colombiana reside, quizás, en avanzar decididamente en la inclusión social de gran parte de la población que hoy se encuentra al margen de progresos esenciales alcanzados por la humanidad. Colombia se caracteriza por ser una sociedad con una profunda exclusión social o, si se quiere, por mantener, de manera perversa y discriminatoria a amplias capas de su población, a quienes se les impide potenciar y aprovechar sus habilidades y capacidades para el enriquecimiento de la vida, la ampliación de las libertades, la solidaridad, el sentido de pertenencia, la cooperación, la construcción participativa a través de instituciones y prácticas democráticas, el desarrollo, el bienestar económico y social. (p. xiii)

Sin embargo, las condiciones de acceso y permanencia en la educación superior siguen profundamente marcadas por el diferenciado origen social y las trayectorias académicas de la básica secundaria y la media. Asimismo, la selectividad para el ingreso a la universidad sigue siendo alta y, a su vez, jerarquizada en la oferta, la calidad, el acceso, la permanencia, así como por los costes de matrícula. De esta manera, y a la luz de las consideraciones expuestas en su capítulo por Remolina y Sánchez, la educación superior sigue considerándose un criterio de diferenciación social, como un bien de consumo, que privilegia la adquisición de credenciales profesionales para el ingreso y la participación inmediata en el mercado laboral, en detrimento del sentido amplio de la educación como un medio para el desarrollo humano.

Bajo el amparo de este acervo de reflexiones, el Grupo de Investigación Innovación Pedagógica de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN) ha reconocido la necesidad de repensar la educación superior tras evaluar críticamente las tendencias pedagógicas contemporáneas que determinan la vinculación de las instituciones de educación superior a la sociedad de la información, pero también

al generar saber pedagógico propio, pertinente a nuestro contexto y que procure responder a viejos temas y afrontar los nuevos desde una perspectiva crítica. Los capítulos de Hugo Edilberto Florido, Óscar Iván Lombana y Gerardo Machuca incluidos en este volumen señalan que afrontar críticamente implica apostar por la redefinición del currículo como una construcción social que parte de la reflexión en la acción, de la práctica pedagógica y de la formación docente, que está orientada hacia la innovación en educación y que tiene que desembocar necesariamente en respuestas a la pregunta: ¿educar para qué?

## Referencias

- Álvarez, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Magisterio.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Cepal y Unesco. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Estrada, M. (2012). La formación por competencias y el mundo del trabajo: de la calificación a la empleabilidad. *Revista de Salud Pública*, 14(1), 98-111.
- Garay, L. (2002). Estrategias, dilemas y desafíos en la transición al estado social de derecho en Colombia. En L. Garay (ed.), *Colombia entre la exclusión y el desarrollo. Propuestas para la transición al Estado social de derecho*. Bogotá: Alfaomega.
- Gutiérrez, C. (2007). Libre comercio y autonomía universitaria, un dilema actual: el caso colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(2), 605-636.
- Harvey, D. (2008a). El neoliberalismo como destrucción creativa. *Revista Apuntes del Cenes*, 27(45), 10-34. Recuperado de <https://bit.ly/2Mvn9bO>

- Harvey, D. (2008b). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lyotard, J. (2000). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Muñoz, L. (2012). Enfoque por competencias y mercado de trabajo. Nuevas tendencias para la educación universitaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-30.
- Sanabria, F., Mora, H. y Piñeros, R. (2014). Educación, subjetividad y territorio: a propósito de una experiencia pedagógica en la localidad de Bosa. *Ciudad Paz-Ando*, 5(1), 81-94.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Unesco. (9 de octubre de 1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción* [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/1rpSRef>
- Vega, R. (1999). La mundialización del capital y la metamorfosis del mundo del trabajo. En F. López (comp.), *Globalización: incertidumbres y posibilidades. Política, comunicación y cultura* (pp. 51-93). Bogotá: Tercer Mundo Editores.

# Capítulo



# Teoría de la dependencia, educación por competencias y el mundo laboral

*Juan Francisco Remolina Caviedes\**

*Lady Yessenia Sánchez Prada\*\**

## Resumen

El presente estudio utilizó la teoría de la dependencia a fin de comprender la relación entre la educación por competencias y el actual modelo dominante de trabajo. Con este propósito, se asumió la hermenéutica documental como metodología de investigación. Los resultados demuestran que los objetivos educacionales de emprendimiento y empleabilidad se soportan sobre una idea falsa de libertad, constituyéndose en fenómenos dinamizadores del sistema productivo. Asimismo, la competencia comercial se traslada al ámbito educativo y personal, promoviendo la acumulación de capital formativo al amparo de una identidad capitalista falsamente generalizada, bajo un supuesto ficticio de igualdad. Además, este tipo de educación, orientada a preparar mano de obra adaptable a los cambios del futuro, resulta siendo estrategia fundamental para formar sujetos trabajadores polivalentes, preparados para desempeñar tareas imprevisibles gracias al desarrollo de habilidades intelectuales no rutinarias; propiciando con ello el incremento de la desregularización salarial y garantizando, por ende, la obtención del plusvalor. En conclusión, la educación por competencias está relacionada con el mundo laboral mediante la mutua codeterminancia entre la formación de trabajadores aptos para la creación de plusvalor, la confrontación del sujeto trabajador contra el empresariado y contra sí mismo, y las atribuciones y responsabilidades laborales de cada ramo de la producción.

## Palabras clave

Capitalismo, educación y empleo, sociología económica

\* Doctor en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia (Brasil). Docente hora cátedra de la Universidad Industrial de Santander (UIS), Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Idiomas. Investigador Grupo Cultura y Narración en Colombia (Cuynaco).

\*\* Estudiante de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Escuela de Idiomas, Universidad Industrial de Santander. Investigadora Grupo de Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras y la Literatura (GLOTTA).

## Introducción

El Banco Mundial (2017a) considera que la educación es factor fundamental para impulsar el desarrollo, más allá de ser un instrumento eficaz en la lucha contra la pobreza y el mejoramiento de la salud. El vínculo entre resultados escolares y crecimiento económico es indiscutible; actualmente, educar para el mercado laboral se convierte en estrategia imprescindible (Grupo Banco Mundial, 2015). El desafío, tal como el Banco Mundial (BM) señala, consiste en prestar los servicios de educación y desarrollar las competencias necesarias a fin de formar personas cada vez más competitivas en los mercados nacionales e internacionales.

Las nuevas tecnologías son parte de este desafío. El cambio tecnológico transformó de manera drástica el mundo moderno; en tal sentido, el mercado laboral galopa al ritmo de la innovación (Banco Mundial, 2017b). Según el BM, la mayoría de los trabajos del futuro aún no existen y aunque no todos pueden ser automatizados, se estima que un 50% del actual empleo en América Latina pueda ser remplazado en poco tiempo por algoritmos de programación. De ahí, la necesidad de una educación orientada a desarrollar habilidades que prioricen lo intelectual sobre lo manual (Banco Mundial, 2017b).

De este modo se hace necesario preparar una fuerza trabajadora adaptable a los cambios del futuro (Banco Mundial, 2017b). Por tanto, el Grupo Banco Mundial (2015) recomienda a las instituciones educativas vincular los programas de educación superior con el mercado laboral. Esta sugerencia se justifica teniendo en cuenta que más del 50% de empleadores entrevistados en el mundo afirman no encontrar mano de obra con las competencias adecuadas, mientras un 80% de la población está desempleada. A fin de cerrar esta brecha entre demanda y oferta, el Banco Mundial (2017b) recomienda la creación de programas de reentrenamiento para que los trabajadores adquieran nuevas habilidades que les permitan ejecutar tareas intelectuales no rutinarias. Según el BM, esto implica la cooperación entre el sector público y privado, pues, resulta necesario redefinir el entrenamiento requerido, identificando habilidades necesarias para el mercado y creando empleos que favorezcan la reubicación laboral.

Es así como la educación debe centrarse en la formación del pensamiento crítico. Competencia indispensable para promover la calidad, la creatividad y el emprendimiento en proyectos exitosos que contribuyan con la diversificación económica de los países en vía de desarrollo (Banco Mundial, 2017b). Junto a esta competencia están la flexibilidad, el afán constante de aprender y la innovación decidida, cualidades que según el BM serán apreciadas por los empleadores del futuro.

En razón a lo anterior, podría pensarse que el BM, con su posible influencia sobre la política educacional, es el ente que permite vincular la educación por competencias con el actual modelo dominante de trabajo. No obstante, aunque sus postulados parezcan obvios no son claros. Primero, no se entiende de qué manera la formación de personas competitivas pueda impulsar el desarrollo económico de un país desde la empleabilidad, aun cuando existen estrategias como la *deslocalización*, maniobra empresarial que consiste en trasladar la producción industrial a otra región o país buscando reducir costos; ejemplo claro son los salarios menores vigentes de las denominadas economías emergentes o mal llamados países pobres (Myro Sánchez y Fernández-Otheo, 2004). Esto podría demostrar que el interés corporativo no se ubica en la esfera de las denominadas competencias laborales, sino en la disminución de los gastos operativos. Cada vez es más atractivo para las empresas contratar labores intelectuales o de manufactura en países periféricos que en regiones centralizadas de mayor costo.

Como segunda objeción, aparece el factor imprevisible. La recomendación de vincular los programas de educación superior con el mercado laboral a fin de preparar una fuerza trabajadora adaptable a los cambios de un futuro incierto carece de sentido. La insospechada crisis económica del 2008 terminó afectando a jóvenes, inmigrantes y mujeres, retrasando y precarizando su inserción laboral al grado de incrementar la incertidumbre respecto al porvenir (Alcañiz y Quero, 2015). ¿Será que estos colectivos carecían de competencias necesarias (pensamiento crítico, creatividad, flexibilidad, deseos de aprender, etc.) para afrontar lo inesperado o fueron víctimas de un problema estructural? Además, si la mayoría de las labores del futuro aún no existen, entonces, ¿cómo es posible prever las habilidades que estas demandarán? Una educación basada en competencias para enfrentar lo fortuito parecería más un efugio empresarial post-crisis que una sólida propuesta educacional.



Ante la falta de claridad en los argumentos que el BM utiliza para justificar la educación por competencias, nosotros seguimos preguntándonos por los verdaderos intereses que sostienen un modelo basado en la formación de habilidades para la empleabilidad. Razón por la cual pretendemos responder a la pregunta: ¿cómo se relacionan la educación por competencias y el actual modelo dominante de trabajo?

Partimos del supuesto que la educación por competencias, más allá de ser un instrumento eficaz en la lucha contra la pobreza, es una estrategia funcional a los intereses del mundo corporativo. Con el fin de demostrar lo anterior, hemos decidido desarrollar un estudio cualitativo, utilizando la hermenéutica documental que consistió en la lectura e interpretación crítica de las fuentes bibliográficas. Asimismo, se ha tomado como referente la denominada teoría de la dependencia de Enrique Dussel (2014). Este referente se ha elegido porque asume la competencia como elemento de análisis desde una perspectiva socioeconómica, posibilitando una aproximación a la pregunta problema desde el horizonte que sustenta nuestra hipótesis de investigación. De suerte que se procedió al análisis de la literatura científica pertinente y al examen crítico de los argumentos para su posterior discusión, resaltando que es imposible abordar de manera exhaustiva la literatura existente sobre el tema.

El texto está estructurado en tres partes. La primera corresponde al referente teórico. En esta sección se desarrollaran los conceptos claves de la teoría de la dependencia, así como elementos centrales del actual modelo dominante de trabajo y de la educación por competencias. En el segundo apartado se desarrollará el análisis crítico a modo de discusión para finalmente intentar responder la pregunta de investigación en las consideraciones finales.

## Referente teórico

### Teoría de la dependencia

Hemos asumido tres elementos basilares de la teoría de la dependencia: plusvalor; composición orgánica del capital; competencia y transferencia de valor. Estas categorías

resultaron necesarias no solo para definir de manera concreta la tesis dusseliana, también para comprender y explicar la posible relación entre la educación por competencias y el actual modelo dominante de trabajo.

Estudioso de la obra de Karl Marx, Dussel (2014) sintetiza que el plusvalor es la cantidad de valor que el trabajador crea de la nada en el plus-tiempo de trabajo (tiempo por encima del necesario para reproducir el valor social del salario). De modo que se configuran dos tipos de plusvalor: absoluto y relativo. El primero tiene como límites la duración de la jornada laboral y la fuerza del obrero. El capital debe ingeniárselas para extender su capacidad productiva entre ambas fronteras; sobrepasarlas, conllevaría la extinción física del sujeto trabajador. El plusvalor relativo, por su parte, se relaciona con la reducción proporcional del salario en el valor total del producto (Dussel, 2014). Al quedar constante la jornada de trabajo y el salario, el plusvalor aumentaría en la medida que se reduzca el tiempo necesario para reproducir socialmente el valor salario. En palabras del autor, esto significa “un aumento de la productividad de la fuerza de trabajo” (p. 91).

Por ejemplo, una persona trabajadora devenga 50 unidades de salario y para reproducir socialmente dicho valor requiere de cuatro horas. Luego, se le obliga a trabajar cuatro horas más (plus-tiempo) para completar una jornada de ocho horas diarias. Esto indica que estaría creando 50 unidades de plusvalor durante un tiempo adicional mediante una actividad laboral (plus-trabajo) que no será remunerada. En este caso hipotético, la tasa de plusvalor será de 100% en relación con las 4 horas de tiempo necesario para producir el valor-salario dentro de un total de 8 horas de trabajo. Es decir, la “tasa de plusvalor se calcula con respecto al salario” (Dussel, 2014, p. 103).

En cuanto a la composición orgánica del capital, según Dussel (2014), esta categoría marxista refiere a la proporción entre determinada masa de fuerza laboral y la masa de medios de producción, la cual es diferente en varios ámbitos y, por tanto, constituye la composición técnica del capital. Es la relación entre el componente variable (salario) y constante del capital, entre la fuerza de trabajo y un volumen determinado de producto por unidad de tiempo. En esta relación, el desarrollo tecnológico y científico tiene un rol fundamental.

La condición histórica y empírica para el desenvolvimiento de la ciencia y la tecnología es el interés de aumentar el plusvalor relativo dentro de la competencia desatada en el mercado de capitales (Dussel, 2014). Subsumir nuevas y mejores tecnologías es la forma de incrementar la producción, de disminuir el tiempo socialmente necesario (respecto al salario) o de producir menos valor por unidad de producto. Ciencia y tecnología son las mediaciones necesarias para el crecimiento del actual modelo de producción y consumo. Estos dos elementos no crean nuevo plusvalor, sino que median en la reducción de la proporción del valor del salario en el valor final del producto. En definitiva, el capital, “o subsume nuevos descubrimientos tecnológicos (y científicos) o muere” (p. 93).

Así, como veremos a continuación, la composición orgánica del capital desempeña un papel protagónico para la transferencia de valor en un mercado altamente competitivo. La competencia es un mecanismo que no crea valores pero sí determina una ganancia media (Dussel, 2014). Esto significa que de acuerdo a la composición orgánica o al desarrollo científico y tecnológico alcanzado, un capital puede fabricar productos con menor o mayor valor. Gracias a la competencia los productos con menos valor serán favorecidos con una reducción en sus precios, siendo mucho más competitivos, dado que la competencia también nivela los precios de las mercancías. Un capital menos desarrollado producirá con mayor valor estableciendo precios por encima de la media del mercado, de forma que se verá obligado a transferir parte de su valor al de mayor composición orgánica.

Dussel (2014) nos ofrece un ejemplo simplificado que iguala la ganancia media y no tiene en cuenta el precio de producción para evitar complicaciones. Se tienen cuatro capitales así: el capital A fabrica 10 productos con 18 de valor unitario. El capital B fabrica igual número de productos con 16 de valor. El capital C produce igual cantidad de productos con 14 de valor. El capital D fabrica igual cantidad de productos con 12 de valor.

El precio de mercado, o precio medio determinado por la competencia sería de 15 ( $60/4$ ), generando diferentes transferencias de valor de la siguiente manera: El capital A, al perder 3 unidades en su precio ( $18-3=15$ ) las transfiere. El capital B, pierde una unidad ( $16-1=15$ ) que también transfiere. El capital C gana una ( $14+1=15$ ) que

la recibe como ganancia extraordinaria (contiene más valor que el solo precio de producción). En tanto, el capital D gana tres unidades ( $12+3=15$ ) que también recibe como ganancia extraordinaria. De esa manera, existe un capital con menos composición orgánica, menos desarrollado tecnológicamente que en la competencia transfiere o pierde plusvalor. Asimismo, un capital más desarrollado, el capital D, que, además de no transferir plusvalor, consigue ganancia extraordinaria. Para Dussel (2014), esta es la esencia material secreta del actual proceso hegemónico de globalización, que propaga devastadoras consecuencias a capitales con menos capacidad de subsumir tecnología de punta en sus procesos materiales de producción.

Luego de discutir estas tres categorías conceptuales, que, anunciadas al inicio de esta sección, agruparon elementos basilares de la teoría de la dependencia, se procede a centrar el debate en torno a esta última. De suerte que se trata ahora de enfrentar, en el plano del mercado mundial, a capitales globales nacionales de distinta composición orgánica y variada conformación salarial (Dussel, 2014).

El filósofo latinoamericano sostiene que el espacio teórico de la dependencia es la competencia en el mercado mundial. No obstante, el monopolio es consustancial dialéctico. Esto significa que así como la competencia produce monopolio, este también produce competencia (Marx, 1846).

Dussel (2014) cita a Lenin para explicar que, en un mercado globalizado, el imperialismo siendo un sistema monopolístico se encarga de promover la competencia entre capitales nacionales dentro del capital mundial. En este escenario, la alternancia entre monopolio y competencia permite definir dependencia, no sin antes establecer que la competencia internacional cumple dos funciones claves: nivelar y distribuir o transferir la totalidad del plusvalor mundial; de forma que esa transferencia, en cuanto efecto de la competencia y el monopolio entre naciones, es lo que el autor define como fenómeno de la dependencia. Por tanto, Dussel explica que en el mercado mundial los países con mayor composición orgánica y salarios más bajos por unidad de producto, se ven beneficiados por la nivelación de la competencia mundial, que se materializa con la determinación de un precio de producción mundial. Los salarios medios nacionales y los precios de producción mundial permiten concretar una ganancia media mundial con diferentes costos por país. El país

menos desarrollado o con una menor composición orgánica transfiere plusvalor en razón a que vende sus productos por debajo de su valor. En palabras del autor, podemos sintetizar diciendo que la teoría de la dependencia “define y estudia la transferencia de plusvalor de los capitales globales nacional subdesarrollados, periférico [...] a los capitales globales nacionales desarrollados centrales (metropolitanos)” (Dussel, 2014, p. 172).

Ahora bien, dentro del proceso de consolidación y expansión capitalista deben considerarse las corporaciones. Para Dussel (2014), cuando se obliga a admitir dentro de las fronteras nacionales capitales extranjeros y a subsumir mejor tecnología, se está permitiendo el desenvolvimiento del capital industrial. Las mercancías pasan a producirse dentro del territorio de los países periféricos y las transnacionales aprenden a combinar la utilización de bajos salarios, propios de la periferia, con la composición orgánica más desarrollada (alta tecnología) de los Estados centrales.

Así, las transnacionales compiten contra los capitales nacionales de la periferia que tienen baja composición orgánica y, a su vez, contra los capitales nacionales no-transnacionales de los países desarrollados que pagan salarios mayores. En este proscenio, el Estado aparece como elemento estratégico-político para el capitalismo, por cuanto impide la migración de trabajadores a países centrales, garantizando la media baja de salarios en los países subdesarrollados a fin de mantener próspero el negocio transnacional (Dussel, 2014).

Finalmente, es posible afirmar que la reducción proporcional del tiempo social necesario, para reproducir el valor salario de producción es elemento fundamental para la generación de plusvalor. Sobre este aumento de la productividad ejerce predominio directo la ciencia y la tecnología. Tal influencia propiciada por la ardua competencia entre capitales, no solo se da en términos de maquinaria sofisticada, también ocurre en términos organizacionales y aptitudinales. Aparecen las cadenas de fordismo garantizando velocidad y rendimiento al proceso del trabajo, mientras surgen nuevas competencias o especializaciones distintas, exigidas a la clase trabajadora. En la actualidad, diversos cambios sociales, técnicos y tecnológicos parecen haber modificado el mundo laboral, sobre todo a partir del tipo de relaciones contractuales, manteniéndose, empero, la demanda de habilidades laborales, ahora más intelectuales que operatorias.

### **Actual modelo dominante de trabajo**

El modelo dominante de trabajo ha venido modificándose desde hace varias décadas. Se cambió la forma típica del trabajo asalariado que exigía una relación contractual dependiente y una organización subordinada, sobre la cual era establecido el carácter laboral del vínculo que daba derecho al trabajo y generaba sujeción a las reglas impuestas por los dirigentes empresariales (Quevedo y Agudelo, 2010). Es decir, se modificó la relación tradicional entre empleado y empleador, donde este último realizaba una supervisión total del trabajo realizado por el primero.

Hoy día, se presentan algunos modelos de trabajo que guardan cierta relación con el modelo anterior, pero en otros casos, se evidencia contrariedad entre la relación contractual independiente y la organización subordinada. Según Quevedo y Agudelo (2010), actualmente, existe mayor flexibilidad laboral a causa de los cambios sociales, técnicos y por cuenta de las nuevas tecnologías. Asimismo, lo Voulo (como se citó en Quevedo y Agudelo 2010), indica otras dos razones: un aumento en la participación laboral de mujeres y jóvenes, y el uso de la flexibilidad y la restricción contractual para retener mano de obra competente y hábil. Dado que se elimina la dependencia y el contacto permanente con el empleador, hay mayor libertad de horarios y un aumento en la desregularización salarial. Pero sobre todo, se empieza a medir el trabajo por resultados concretos y no por modalidades o tareas específicas.

Sin embargo, esa necesidad de mantener vinculada aquella mano de obra más competente y sobresaliente en determinadas tareas, hace que la clase trabajadora ponga en venta sus servicios (capacidades y habilidades) a la empresa que es ahora su cliente. Un cambio inclinado hacia lo comercial más que lo laboral, ya que, por medio de las características positivas del empleado la empresa adquiere beneficios. Asimismo, no se presentan diferencias entre trabajador y empleador, sino que “se genera un contrato entre iguales” (Quevedo y Agudelo, 2010, p. 108). Ahora bien, dada la valorización del personal competente, la actual situación de desempleo y la insatisfacción por parte de empleadores al no encontrar personal “calificado” (Grupo Banco Mundial, 2011), se induce como explicación a la escasez de mano de obra, la falta de preparación y motivación.

De esta manera, se pretende como solución la modificación del sistema educativo. Una estrategia para formar la fuerza laboral que necesitan las empresas. Razón por la cual, la educación debe dotar de destrezas que correspondan a las necesidades del mercado, que combinen conocimientos y habilidades técnicas con aptitudes interpersonales-cognitivas y laborales (Grupo Banco Mundial, 2015). Es imperativo formar trabajadores eficaces, capaces de adaptarse a los cambios del sistema, que sean polivalentes y hábiles en el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Quevedo y Agudelo, 2010).

La nueva economía gira en torno de la innovación, la productividad y la competitividad. Por tanto, las empresas buscan personal que cumplan con estas exigencias por medio de una sólida formación, experiencia y manejo adecuado de las actitudes socioemocionales (Quevedo y Agudelo, 2010). Según un estudio realizado por el Grupo Banco Mundial (2011), los empleadores demandan también habilidades como la perseverancia o el trabajo en equipo. La adquisición de tales aptitudes cumple con el perfil innovador, productivo y competitivo que se pretende, siendo, junto al uso avezado de las tecnologías de la información y la comunicación, factores claves para la dinamización de los procesos productivos empresariales.

Lo anterior demuestra la importancia de la inversión educativa. La nueva teoría del crecimiento económico indica que el capital humano más el conocimiento son fuentes de desarrollo económico. La clase trabajadora debe reconocer que a mayor inversión en educación, mayor productividad y, en consecuencia, mayor ingreso salarial (Quevedo y Agudelo, 2010). Así mismo, junto a la noción de capital humano aparecen los conceptos de emprendimiento y empleabilidad. La palabra *emprendimiento* proviene de emprender, es decir, acometer y comenzar una obra, un negocio, sobre todo si encierra dificultad o peligro (RAE, 2018). Mientras empleabilidad es definida como el conjunto de capacidades y destrezas de los individuos para mantenerse en un empleo o conseguir un puesto vacante (Quevedo y Agudelo, 2010). Por consiguiente y dada la inestabilidad laboral mediante la puesta en vigencia de contratos laborales temporales y flexibles, los empresarios tienden a seleccionar los individuos más productivos, con características que los hacen más competentes para beneficio propio, ya que el capital más importante para las empresas es el ser humano, dada su ventaja competitiva y el peso fundamental en los procesos productivos (Quevedo y Agudelo, 2010).

## Educación basada en competencias

Antes de desarrollar el tema de las competencias en el campo educativo, se propone realizar una aproximación conceptual a fin de establecer posibles vínculos con la teoría de la dependencia y con el actual modelo dominante de trabajo, además de articular interpretaciones sobre su uso en el ámbito educacional.

El término *competencia* viene de *competir*, que a su vez se compone de las raíces latinas *cum* y *petere*. La primera significa *con* y la segunda *solicitar*; así, desde el siglo xv, *competir* significó “[p]ugnar, rivalizar” (Corripio, 1973, p. 106), “pedir en competencia [...] contender aspirando a una misma cosa [...] ir al encuentro una cosa de otra”, así como, “pertenecer, [...] incumbir” (Coromidas, 1987, p. 163). Este último autor advierte que la palabra *competencia* aparece a finales del siglo xvi, mientras la derivación *competente* surge a principios del siglo xv y se define como “adecuado, apto” (Coromidas, 1987, p. 163).

Por otra parte, el vocablo *competencia* también tiene ascendencia griega. Sánchez Medina y Arias (2009) afirman que esta palabra procede del griego *com pot*, que significa “con potencia o capacidad.” (p. 67) Una expresión que, según los autores, fue empleada por Aristóteles en su libro *Metafísica*. Afirmación de la cual disentimos por inconsistente, tal como demostraremos más adelante.

No obstante, la palabra griega *ικανός* (*ikanoc*), en sus formas *ικανήν* y *ικανούς*, designa persona o cosa suficiente, bastante, en términos de cantidad, cualidad y tamaño, pero de igual modo, refiere a persona competente, capaz e idónea. En cuanto a la primera acepción, Platón (1903b, sección 179b) la usó para escribir “Alcestis proporciona un testimonio suficiente a los griegos en apoyo de este razonamiento” (*Ἀλκηστὶς ἰκανὴν μαρτυρίαν παρέχεται ὑπὲρ τοῦδε τοῦ λόγου εἰς τοὺς Ἕλληνας*). Referente a la segunda acepción, Platón (1903a, Libro 5, sección 467d) escribió la expresión griega: *ἐπιστήσουσιν ἀλλὰ τοὺς ἐμπειρία τε καὶ ἡλικία ἰκανοὺς ἡγεμόνας τε καὶ παιδαγωγοὺς εἶναι*, que significa “colocarán para ser dirigentes y maestros a los idóneos por experiencia y edad”<sup>1</sup>.

1 Para confrontar el significado de los términos griegos, sugerimos remitirse al siguiente diccionario griego-español: <http://www.dicciogriego.es>



Respecto a las definiciones de la Real Academia Española (2018), es posible identificar tres significados generales. El primero se relaciona con el *enfrentamiento*. Competencia se define como “(o) posición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtener la misma cosa [...]. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio” (RAE, 2018).

El segundo significado tiene que ver con *habilidad*. Competencia es la “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. Mientras, el tercero refiere a *jurisdicción*, es decir, al “ámbito legal de atribuciones que corresponden a una entidad pública o a una autoridad judicial o administrativa” (RAE, 2018).

Por lo anterior, estamos de acuerdo con Barriga Hernández (2004) cuando afirma que al menos existen tres significados relacionados con la palabra competencia, estos son: rivalidad, idoneidad e incumbencia. Sin embargo, tal como será discutido posteriormente, se toma distancia con el autor cuando asegura que el segundo significado es el que interesa en el ámbito educativo, sobre todo, sabiendo de antemano que la educación no es ajena a intereses de orden económico y político (Díez, 2010; Gentili, 1998).

Por otra parte, Tacca Huamán (2011) sostiene que durante la década del sesenta, gracias a Noam Chomsky, el término competencia empieza a ser utilizado en la academia. El lingüista estadounidense afirma que la competencia refiere al conocimiento que cada hablante oyente tiene de su lengua (Chomsky, 1999). Distingue así entre el uso real de la lengua en situaciones reales concretas (actuación) y la competencia lingüística. De esa forma, el modelo conductista vigente, basado en objetivos, va cediendo terreno a una nueva alternativa educacional que depende del contexto donde actúa el individuo (Tacca Huamán, 2011).

Esto ha servido de horizonte teórico para definiciones estatales en materia de política educacional. Para el gobierno colombiano las competencias están presentes en todos los seres humanos y se refieren a un ámbito o contexto en el cual se materializan; representan, asimismo, potencialidades que se desarrollan en contextos de relaciones

disciplinares, que se hacen efectivas a partir de habilidades asociadas a una movilización de saberes, como patrones de articulación del conocimiento al servicio de la inteligencia, y constituyen la potencialidad para la realización de intenciones referidas (MEN, 2003). Siendo así, el saber, el saber hacer y el ser, elementos que conforman el actual modelo de educación basado en competencias, en cuanto criterios válidos para calcular el avance o progreso del aprendizaje o del desempeño laboral.

Así, las competencias conectan el mundo del trabajo y la sociedad con la educación, centrando su atención en el mejoramiento del capital humano como fuente principal de innovación, diferenciación y competitividad (MEN, 2003). Por esto, es necesario establecer un estándar que permita valorar lo real competente. De ahí, la importancia del capital humano que refiere a habilidades, destrezas, experiencia y formación, componentes que en su conjunto afectan directamente el desempeño laboral (Quevedo y Agudelo, 2010).

Ahora bien, debido a los constantes cambios tecnológicos, los trabajadores deben capacitarse para realizar tareas específicas en empleos que cambian constantemente; razón por la cual, es función de la educación formar destrezas compatibles con las necesidades del mercado que combinan conocimientos y habilidades técnicas con aptitudes interpersonales-cognitivas y laborales (Grupo Banco Mundial, 2015).

Como resultado, los programas universitarios deben enfocarse en la formación técnica y tecnológica de las nuevas generaciones. En cuanto a la primera, se trata de preparar la futura mano de obra en la ocupación de labores de carácter operativo e instrumental, desarrollando competencias laborales mediante actividades en contexto con alto grado de especificidad y menor grado de complejidad, que en definitiva se encaminan a la realización de operaciones normalizadas y estandarizadas. Mientras la educación tecnológica se centra en el desarrollo de competencias relacionadas con la aplicación, la práctica de conocimientos en asignaciones profesionales más complejas y no rutinarias; para este tipo de formación la teoría tiene mayor preponderancia y sentido a fin de intervenir y visualizar procesos de diseño y mejora con un nivel autonómico significativo (MEN, 2008).

## Discusión

A partir de las significaciones generales del término *competencia* se adoptaron tres categorías explicativas para progresar en esta discusión. Estas son: rivalidad, idoneidad y jurisdicción. En tal sentido, se asume idoneidad como el atributo que hace a una persona apropiada para algo. Rivalidad es la cualidad de una persona o empresa que compite con otra esforzándose por obtener ya sea una vacante en el mercado laboral, caso del sujeto trabajador, o pugnando por la acumulación progresiva de plusvalor, caso del ente corporativo. Mientras jurisdicción será la obligación y responsabilidad que recae sobre persona o entidad a fin de realizar algo.

En el apartado anterior se estuvo de acuerdo con Barriga Hernández (2004) respecto a la existencia de al menos tres significados en torno a competencia. No obstante, se discrepa cuando aborda el tema desde la exclusiva perspectiva de la idoneidad, justificando su mayor relevancia en el ámbito educativo, pues de antemano, se sabe que la educación no le es indiferente al interés económico y político que rige los destinos nacionales.

Así, rivalidad y jurisdicción podrían convertirse en elementos claves para un análisis crítico como el que se propone, en razón a las demandas sociales y a las interpretaciones reduccionistas que autores como Díez Gutiérrez (2010) vienen denunciando durante los últimos años en el ámbito educativo. Escuela y universidad han sido puestas al servicio exclusivo de las empresas, centrándose en la formación y preparación del personal que estas últimas requieren:

Los conflictos que se dirimen en la escuela no son más que una parte de la crisis más general de la política y de la ciudadanía en el capitalismo global. Con el argumento de que la educación debe atender a las demandas sociales, se hace una interpretación claramente reduccionista de [...] la sociedad, poniendo a la escuela y a la universidad al exclusivo servicio de las empresas y se centra la formación en preparar el tipo de profesionales solicitados por estas [...]. El papel público de la educación como campo de entrenamiento para la democracia y para la ciudadanía democrática se ha [...] reemplazado por el punto de vista que la

empresa privada tiene de la función de la enseñanza: un campo de entrenamiento para atender las necesidades de las empresas (Diez, 2010, p. 23)

De manera que si la contienda mercantil es elemento característico del mundo empresarial y este, a su vez, viene expandiendo sus fronteras al ámbito educativo, entonces, rivalidad y jurisdicción no deberían eludirse como significaciones fundamentales cuando pretende analizarse el vínculo competencia-educación. Por el momento, se dará paso a la discusión iniciando con la categoría idoneidad.

### **Idoneidad**

En la sección anterior, se hizo alusión al trabajo de Sánchez Medina y Arias (2009) quienes afirmaron que la palabra competencia procedía del griego *com pot*, que fue utilizada por Aristóteles en su texto *Metafísica* (Libro v, xi) para significar “con potencia o capacidad”. Sin embargo, se considera esta afirmación imprecisa.

En primer lugar, en el griego original del texto mencionado, Aristóteles usó el término *δυνάμει* para referirse a capacidad, facultad y cualidad, afirmando: “en algunos casos, en efecto, una misma cosa está una vez en acto y otra vez en potencia” (Aristóteles, 1987, p. 611). Así, el término *δυνάμει* proviene a su vez de *δύναμις* que el mismo Aristóteles (1987, p. 258) define como *potencia*, es decir, “el principio del movimiento o del cambio que está en otro, o en el mismo en cuanto otro” (Libro v, p. 12).

Por todo esto, podríamos inferir que *competencia* no es la expresión más certera para aludir al “ser en potencia” que refiere Aristóteles (1987). Además, es importante indicar que las *potencias* o los *potentes* se caracterizan por no poder, por carecer de algo, entendiéndose desde dos sentidos que involucran movimiento y privación: como aquello que tiene principio de cambio, sea hacia lo mejor o peor, y la tenencia de algún hábito y principio que además incluiría la privación de este, en cuanto hábito mismo: “todas estas cosas se dicen potentes [...] porque pueden llegar o no llegar a ser, o porque llegan o no llegan a ser bien” (Aristóteles, 1987, p. 261).

Por último, a fin de demostrar que Sánchez Medina y Arias (2009) se equivocaron al relacionar *competencia* con el “ser en potencia” de Aristóteles, utilizando para ello la presunta locución griega *com pot*, resulta necesario advertir que esta expresión difícilmente puede encontrarse en diccionarios griegos reconocidos en línea (por ejemplo, Crane o Diccio griego). Incluso, es poco probable hallar una traducción equivalente en el griego original (Aristóteles, 1924). Los autores, tal vez, se refirieron de manera equivocada a las raíces latinas *cum petere*, cuyo significado fue expuesto en la sección anterior, en este caso, estarían tergiversando el sentido aristotélico del “ser en potencia”.

En otro orden de ideas, a partir de las discusiones en torno a la teoría de la dependencia y al actual modelo dominante de trabajo, se puede afirmar que la generación de plusvalor en el mundo productivo determina la cualidad de adecuado y apropiado para algo; es decir, define la condición de idoneidad del sujeto trabajador a ser formada por el sistema educativo, pues, desde la expectativa capitalista, se entiende que el fin último del empresariado es la obtención de plusvalía mediante la reducción proporcional del valor salario y para ello su principal activo es el recurso humano.

Dussel (2014) describe cómo la ciencia y la tecnología ejercieron influencia directa sobre la reducción proporcional del tiempo social necesario para reproducir el valor salario. Este predominio se concretó no solo con la obtención de maquinaria sofisticada, también se dio en términos organizacionales y aptitudinales. Bajo un engañoso estado de libertad, fijado por la supresión de la relación contractual dependiente, la disposición de horarios flexibles y el aumento de la desregularización salarial, surgen los conceptos de emprendimiento y empleabilidad.

Ambos conceptos pueden explicarse como fenómenos de la dependencia. Si asumimos que emprender significa comenzar un negocio (RAE, 2018), esto plantea tres posibilidades dentro de la teoría dusseliana. Una primera, de amplio éxito, en razón a nuevas y mejores alternativas de producción y la subsecuente conformación monopólica. Una segunda, de importante captación económica, dada la generación de ganancias extraordinarias con notables ventajas competitivas. Y una última posibilidad caracterizada por la pérdida o transferencia de plusvalor, en razón a la menor composición orgánica alcanzada.

También la teoría de la dependencia conseguiría explicar empleabilidad como fenómeno vinculado de manera directa con el aumento de la producción. Las habilidades para la conservación o procura efectiva del empleo son valoradas en términos de resultados concretos o potenciales, que le permiten al empresariado vislumbrar una reducción del tiempo social necesario para reproducir el costo salarial. En otras palabras, desde esta perspectiva teórica, el sujeto trabajador resulta idóneo para el mercado de trabajo en la medida que sus destrezas laborales, debidamente inducidas por el sistema educativo, le permitan priorizar la consecución de plusvalor a favor del empleador por encima del valor de su salario. De esta forma, emprendimiento y empleabilidad se constituyen en fenómenos dinamizadores de la alternancia competencia y monopolio.

En suma, la idoneidad es condicionada por la flexibilidad de las nuevas condiciones laborales (liberación contractual y desregularización salarial), de modo que empleabilidad y emprendimiento son mediaciones de dicha determinación.

### **Rivalidad**

Los nuevos modelos de trabajo basados en relaciones contractuales independientes, nuevas tecnologías, horarios adaptables y aumento de la desregularización salarial, inducen y se reafirman sobre un falso ideario de libertad e igualdad. Del vínculo laboral que daba derecho al trabajo bajo el cumplimiento de normas, se transita a una relación entre supuestos iguales (trabajador = empresario). Es así como el sujeto trabajador, puesto al mismo nivel del empresariado, es obligado a poner en venta sus servicios (capacidades y habilidades) a la empresa. El antiguo derecho al trabajo se transforma en el deber de rivalizar (*cum petere*) a fin de suplir, inicialmente, requerimientos básicos de supervivencia. La contienda empresarial se extiende al ámbito de los sujetos.

Por tanto, rivalidad produce idoneidad. La obligación de competir conlleva desarrollo o formación de atributos diferenciales que hacen de una persona, primero, un sujeto necesariamente apto para la consecución de sus mínimos vitales y, segundo, un sujeto idóneo para la generación de plusvalor. Es aquí donde la educación cumple la función de dotar a cada individuo con las destrezas que el mundo del mercado requiere (Grupo Banco Mundial, 2015). Empleabilidad y emprendimiento, en cuanto a fenómenos de la dependencia, se convierten en objetivos educacionales.

Este esfuerzo individual niega todo proceso colectivo, contradice la construcción social y el trabajo en equipo que según el Grupo Banco Mundial (2011) son indispensables para la clase trabajadora y demandadas por el empresariado.

Sin embargo, idoneidad también produce rivalidad. Ante la continua amenaza de expulsión, los cambios tecnológicos y la incesante transformación laboral, los atributos personales y profesionales que garantizan vigencia en las diversas ofertas de trabajo, exacerbando la competencia por educación. Esto se ve reflejado en un incremento en los años de escolarización, en la tendencia cada vez más generalizada de las familias de sacrificar dinero y tiempo en capacitación (Rama, 2006) y en la alta demanda de ingreso a la educación media superior frente a una oferta insuficiente (Hernández, 2016).

Por tanto, mientras el empresariado acumula capital financiero y físico, los trabajadores acumulan capital formativo. Al final, todos resultan siendo capitalistas bajo un supuesto ficticio de igualdad tal como aseguran Quevedo y Agudelo (2010). De esta forma, se confirma la tesis dusseliana que la función de la competencia consiste en relacionar a quienes tienen pretensiones de igualdad, donde el más favorecido será siempre aquel con mayor composición orgánica, en este caso la empresa.

### **Jurisdicción**

Tal como en el caso anterior, se puede afirmar que jurisdicción determina rivalidad. La obligación y responsabilidad que recae sobre el sujeto trabajador produce confrontación. Un entorno comercial diverso, al cual se suma la proliferación de elementos tecnológicos, la flexibilización contractual y el aumento del índice de desempleo, permite que las cambiantes atribuciones y responsabilidades laborales generen un continuo enfrentamiento entre los trabajadores por cada puesto de trabajo.

Del mismo modo, esa determinación ocurre en sentido contrario. Rivalidad determina jurisdicción. Esto puede verse a la luz de la teoría de la dependencia. Las corporaciones transnacionales en su pugna comercial contra los capitales nacionales de la periferia y los capitales no-transnacionales de los países desarrollados, trasladan procesos de producción mercantil a países pobres. Esto a fin de combinar los bajos salarios de

estos últimos con la tecnología avanzada de los países ricos, garantizando, así, mayor captación de plusvalor en función de la media baja salarial periférica. En consecuencia, a esta mano de obra subdesarrollada le son creadas obligaciones y responsabilidades dentro del proceso productivo externo a la composición orgánica del capital nacional, a pesar de ejecutarse en territorio propio.

En la medida que la competencia transnacional crea jurisdicciones laborales periféricas, el papel del Estado como elemento estratégico-político es clave. A toda costa debe evitar la migración de mano de obra de países subdesarrollados a países ricos. Alrededor de un proceso globalizador de producción, consumo, distribución e intercambio de mercancías se levanta un cerco contra la población de los países pobres. Se coincide así con Sánchez Medina y Arias (2009), quienes sostienen que la definición de competencia desde la perspectiva política-económica, laboral y técnica-operacional, se encuentra marcada por “la globalización, el neoliberalismo, las políticas de mercado y la educación como servicio” (p. 64).

¿Qué significa *educación como servicio* desde esta categoría explicativa? Tal vez la aproximación a esta pregunta demuestre que jurisdicción determina también idoneidad. Cada puesto de trabajo, con sus respectivas obligaciones y responsabilidades, requiere determinadas habilidades y atributos por parte del sujeto trabajador para alcanzar óptimos desempeños. Entonces, la educación es la estrategia necesaria que responde a esta relación determinante, aun cuando se pretenda educar para ocupar puestos laborales cambiantes e inexistentes. Algo ilógico a primera vista.

Al analizar la influencia de la idoneidad sobre la jurisdicción, resulta posible no solo encontrarle sentido a la expresión *educación como servicio*, también podemos restarle incoherencia a la formación de habilidades para cargos que aún no existen o que se transforman súbitamente.

Afirmar que la idoneidad produce jurisdicción significa que la formación de ciertos atributos, que hacen de una persona un sujeto apropiado para realizar *algo*, genera obligaciones y responsabilidades respecto a *algo*. Ese *algo* indeterminado vendría a representar aquella o aquellas actividades propias de ocupaciones transitorias o



inexistentes. El sujeto trabajador entrenado en el desarrollo de habilidades intelectuales no rutinarias, como pensamiento crítico, voluntad de aprendizaje e innovación emprendedora, sería apto para ejercer cargos indeterminados y variables, ganando así el *aprecio* de futuros empleadores (Banco Mundial, 2017b), en razón a su capacidad para desempeñar múltiples labores, incluso aún sin definir. Se podría sugerir, entonces, que cuando se entrena mano de obra para puestos de trabajo, transitorios e inexistentes, muy probablemente se están formando sujetos polivalentes. Idoneidad determina jurisdicción en términos de polivalencia.

Por tanto, cabe recordar que la flexibilidad contractual y la desregularización salarial son propiedades del actual modelo dominante de trabajo. Ambas parecen afianzarse con la formación de un sujeto trabajador polivalente avezado en el manejo de nuevas tecnologías; alguien responsable y ávido de permanente capacitación, dispuesto a enfrentar y asumir cambios tecnológicos y laborales. De modo que cada individuo, con la venta independiente de sus servicios, legitima y estimula el aumento de la desregularización salarial, fenómeno que propende por la reducción proporcional del valor salario en el valor final del proceso productivo, garantizando en consecuencia la generación de plusvalor.

## Consideraciones finales

Durante los últimos años la lucha contra la pobreza se ha convertido en una de las principales banderas de la educación. El Banco Mundial viene destacando la relación directa entre los resultados escolares y el crecimiento económico de los países. El desafío consiste en educar personas cada vez más competentes para el mercado laboral. Se trata de preparar la futuro mano de obra frente a los desafíos que depara una sociedad altamente tecnologizada y mutable. Al intentar comprender cómo se relaciona la educación por competencias con el actual modelo dominante de trabajo, de inicio, se encontró poco probable que el término competencia provenga de la expresión aristotélica *ser en potencia* utilizada por Aristóteles en el libro *Metafísica*.

Otro de los resultados de investigación tiene que ver con los conceptos emprendimiento y empleabilidad. Ambos surgen bajo la falsa idea de libertad producida ante la eliminación del vínculo contractual dependiente y la disposición de horarios flexibles. A la luz de la teoría de la dependencia, los dos se constituyen en fenómenos dinamizadores de la alternancia competencia y monopolio, convirtiéndose así en objetivos de formación.

Por otro lado, pudo observarse que la competencia comercial es extensible al ámbito educativo. La inestabilidad laboral, los cambios tecnológicos y el aumento del índice de desempleo aumentan la demanda educativa. La acumulación de capital formativo es el nuevo interés del sujeto trabajador. Al final, prospera una idea de igualdad bajo una identidad capitalista falsamente generalizada en un ambiente de competencia y rentabilidad.

La educación en competencias orientada a preparar mano de obra adaptable a los cambios del futuro es la estrategia para formar sujetos trabajadores polivalentes. Esta fuerza de trabajo, preparada para desempeñar tareas imprevisibles gracias al desarrollo de habilidades intelectuales no rutinarias y al diestro manejo de nuevas tecnologías, es obligada a utilizar su destreza y capacidad como moneda de cambio en el mercado laboral. En razón a la competencia, esta venta de servicios incrementa la desregularización salarial, generando plusvalor a partir de la reducción proporcional del valor salario en el proceso productivo.

Por consiguiente, se confirma la tesis que este paradigma educacional, más allá de ser un instrumento en la lucha contra la pobreza, es una estrategia funcional a los intereses del capital. En conclusión, la teoría de la dependencia permitió evidenciar la manera como la educación por competencias se relaciona con el actual modelo dominante de trabajo por medio de la mutua codeterminación de la idoneidad, el enfrentamiento y la jurisdicción. Es decir, mediante la codeterminancia entre la formación de trabajadores aptos para la creación de plusvalor, el enfrentamiento del sujeto trabajador contra el empresariado y contra sí mismo, y las obligaciones y responsabilidades laborales de cada ramo de la producción.

## Referencias

- Alcañiz, M. y Quero, V. (2015). Jóvenes y trayectorias a la vida adulta. Desigualdades, retos y nuevas formas en un contexto en crisis. *Recerca*, 16, 7-12.
- Aristoteles. (1924). *Aristotle's Metaphysics*. Oxford: Clarendon Press. Recuperado de <https://bit.ly/2zIDJEZ>
- Aristóteles. (1987). *Metafísica de Aristóteles*. Madrid: Gredos.
- Banco Mundial. (2017a). *Educación* [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2Pd3Sk4>
- Banco Mundial. (2017b). *Las habilidades intelectuales, las aliadas de los empleos del futuro* [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2U5Geop>
- Barriga, C. (2004). En torno al concepto de competencia. *Educación*, 1(1), 43-57. Recuperado de <http://tinyurl.com/yccn287j>
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Coromidas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Editorial Gredos.
- Corripio, F. (1973). *Diccionario etimológico general de la lengua española*. Barcelona: Editorial Bruguera.
- Díez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13(2), 23-38. Recuperado de <https://bit.ly/340BVil>
- Dussel, E. (2014). *16 tesis de economía política: interpretación filosófica*. México: Siglo XXI.
- Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En F. Álvarez (ed.), *Neoliberalismo vs. Democracia* (pp. 102-129). Madrid: La Piqueta. Recuperado de <https://bit.ly/2L7NGLS>

- Grupo Banco Mundial. (2011). *El desarrollo de habilidades socio-emocionales promueve las oportunidades laborales* [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/30Ar6C0>
- Grupo Banco Mundial. (2015). *Competencias laborales en el siglo XXI* [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2L7IFE0>
- Hernández, J. (2016). La heterogeneidad de los procesos de admisión y selección en educación media superior. *Sinéctica*, 47, 1-15.
- Marx, K. (1846). *Carta a Pável Vasilievich Annenkov* [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/1ph5lSJ>
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas* [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2zoEOMo>
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Educación técnica y tecnológica para la competitividad* [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2MD9NNe>
- Myro, R. y Fernández-Otheo, C. (2004). La deslocalización de empresas en España. La atracción de la Europa central y oriental. *ICE: Revista de Economía*, 818, 185-201. Recuperado de <https://bit.ly/325sVr2>
- Platón. (1903a). *Republic* [recurso en línea]. Recuperado de: <http://tinyurl.com/y7ul4xsp>.
- Platón. (1903b). *Symposium* [recurso en línea]. Recuperado de <http://tinyurl.com/ybcd7hk3>
- Quevedo, R. y Agudelo, M. (2010). *Transformaciones en el trabajo y competencias laborales*. Bogotá: ILSA.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 11-24.

Real Academia de la Lengua Española (RAE). (2018). Competencia. *Rae.es*. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL>

Real Academia de la Lengua Española (RAE). (2018). Emprendimiento. *Rae.es*. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=Esj9hsT>

Sánchez, L. y Arias, N. (2009). Tendencias en la concepción de competencia para la educación superior: ¿qué tipo de ser humano se pretende formar? *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3(2), 62-71. Recuperado de <https://bit.ly/2PeFbE5>

Tacca Huamán, D. (2011). El nuevo ‘enfoque’ pedagógico: las competencias. *Investigación Educativa*, 15(28), 163-185. Recuperado de <https://bit.ly/2gJHOuH>



Capítulo

2

# La integración curricular: campo de acción e innovación en educación\*

*Hugo Edilberto Florido Mosquera\*\**

## Resumen

El currículo es un medio para estudiar algunos problemas asociados a la enseñanza, al aprendizaje y a la comunidad que participa de estos procesos. En tal sentido, este capítulo se encarga de ofrecer una visión alternativa y crítica del currículo, desde la perspectiva de la reflexión en la acción y la innovación en educación, y desde un enfoque de construcción social, pues admite que el currículo es una entidad que puede observarse como viva, es decir, otorga dinamismo y aliento a los procesos educativos por cuanto es sistémica, compleja y calidoscópica. Argumentar pedagógicamente la integración curricular, como enfoque de valoración de la enseñanza para todos y como punto de atención al mejoramiento de la calidad de la educación en todos los ámbitos del sistema educativo, se centra en reconocer una ruta integrada y ordenada del conocimiento; es mucho más fácil procesar información cuando esta aparece de forma no fragmentada y organizada, cuando permite establecer relaciones con las problemáticas que ocurren a diario en el entorno del estudiante.

No se trata de debatir sobre la impertinencia de las disciplinas, estas son fundamentales para estudiar el mundo que nos rodea, lo que se procura es una educación que estimule el pensamiento complejo, que se enfoque en las conexiones entre disciplinas y no en las particularidades de ellas. Así lo entiende Badilla (2009), quien considera que la apuesta

\* Este texto recoge algunas consideraciones desarrolladas en la tesis doctoral del autor. Universidad Santo Tomás, Bogotá (2018).

\*\* Doctor en educación. Rector del Colegio República Bolivariana de Venezuela - IED. Docente catedrático del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.



de los currículos integrados debe ser la conexión entre “problemas sociales, éticos y morales presentes en su entorno” (p. 6), y Beane (2005), para quien la integración curricular no tiene como fin distanciarse de los saberes ya que estos son fundamentales en los procesos educativos. Igualmente, las disciplinas no son consideradas como el impedimento para la integración.

## Palabras clave

Currículo, currículo e innovación, integración curricular

## Introducción

El enfoque de la educación como derecho comporta cuatro características importantes, a saber: accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. Esta cuarta característica se instala en el currículo escolar, pues demanda de las instituciones el diseño de currículos flexibles que atiendan una educación para todos. Este escrito argumentativo acerca de la integración curricular como campo de innovación en educación, es el resultado de una revisión del estatus del currículo en la escuela y su incidencia en la garantía del derecho a la educación de todos los ciudadanos. Es el producto de una investigación desarrollada a partir de la sistematización de la experiencia en educación inclusiva en una institución educativa Distrital (IED) en Bogotá, cuyo objetivo principal consistió en proponer los lineamientos curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del Distrito Capital.

La categoría principal de la investigación se definió a partir de la revisión de la historicidad del concepto y acción del currículo, en la que se sustentara la necesidad de la integración curricular como estrategia de reflexión, acción e innovación en educación mediante la cual se garantizan aprendizajes comunes y una educación para todos (EPT), se avanza en la consolidación de pensamiento complejo en los estudiantes y la construcción de comunidades de aprendizaje.

El diseño metodológico adoptó lo cualitativo como orientación paradigmática; lo hermenéutico y los histórico como enfoque epistemológico; la investigación-acción como método, y la sistematización de experiencias como estrategia de investigación sustentada en la cartografía social, así como los relatos y cuestionarios autodirigidos como técnicas de investigación. Una de las inferencias que se produjo en la investigación, da cuenta que el currículo es el centro dinamizador de la innovación en educación, en especial, en el enfoque de derecho y la integración curricular como una estrategia pedagógica y didáctica que permite flexibilizar lo que acontece en la vida escolar, para propiciar los aprendizajes comunes y para todos y la participación efectiva de los educandos en su proyecto de desarrollo humano. Enseguida, entonces, se presenta este escrito que da cuenta de los resultados de los posicionamientos teóricos de la investigación, en cuanto a currículo e integración curricular.

## Formas de adoptar el currículo: perspectiva histórica

La reflexión y debate en cuanto a la categoría de currículo ha estado presente en un extenso periodo del desarrollo del discurso de la educación, en especial en el siglo xx, afincados en la intensidad de la producción académica y las proyecciones científicas en gran parte de los ámbitos del conocimiento occidental; esto no quiere decir que las nociones alrededor de la organización de contenidos y espacios en la escuela no existieran previamente. De hecho, desde el documento de la *Didáctica Magna* de Juan Amós Comenio en 1630, hay una clara noción de currículo; a lo largo de sus postulados se ocupa de describir la forma, las condiciones y los contenidos que deben abordarse en la escuela. Aun así, sería desatinado afirmar que el currículo se refiere únicamente al chequeo de contenidos que hacen falta para formar en el desarrollo humano y la ciudadanía, pues solo se comprende que esta primera fase de acepción del currículo es posible como base fundante de las concepciones más contemporáneas en las que el currículo aparece como la ruta de reflexión, planeación, acción y evaluación de todo lo que acontece en los sistemas educativos en tanto y en cuanto al aprendizaje y participación de todos los integrantes de las comunidades de aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje, tal como lo expone Elboj y sus colaboradores (2002), son sistemas educativos escolares que transforman sus prácticas y su entorno para favorecer el aprendizaje de todos a partir del diálogo entre saberes, conocimientos, condiciones del contexto, necesidades y capacidades, consiguiendo con ello un éxito marcado en el desarrollo humano en sus diferentes esferas, con fundamento en la participación de todos los integrantes de la comunidad.

Teniendo en cuenta la postura del mismo Comenio (1998) se podrá entrever que sus preocupaciones son curriculares en esencia, en la medida en que le dan forma a las acciones que se desarrollan en la escuela; si bien Comenio a lo largo de los capítulos que comprende su tratado, se refiere a elementos relativos a la didáctica, y en general a un proceso educativo, puede considerarse que lo de Comenio es un trabajo dedicado más al currículo que a la didáctica, o puede pensarse que Comenio comprendió, antes que muchos, la relación interdependiente entre la didáctica y el currículo. No se niega ni se desconoce entonces la aparición geográfica e histórica de estas dos categorías de forma diferencial; sin embargo, es importante destacar el papel relevante de su obra (Comenio, 1998).

A partir de la obra de Comenio, hacia finales del siglo XIX, y como consecuencia de los procesos de industrialización por una parte y, el crecimiento y expansión significativos de la ciudad por otra, se empieza a replantear el papel que debían cumplir las distintas instituciones sociales. Lo anterior produjo necesidades de asistir a sistemas educativos formales con ámbitos escolares que acogieran e instruyeran a los niños y jóvenes, es así como la obligatoriedad de asistencia a la escuela explica una mayor demanda de estudiantes.

La escuela se convierte entonces en la institución que satisface las necesidades de la sociedad industrial, además de perpetuar el orden social preestablecido: “en la década de 1890, la tradición curricular asentada, y básicamente la única, era la combinación de asignaturas de la alta cultura asociadas con el humanismo clásico” (Beane, 2005, p. 43).

Por su parte, el currículo moderno es una entidad nominal, enunciativa y obligatoria; así que las prácticas desarrolladas por el docente debían ser diseñadas por expertos y descritas en manuales y orientaciones precisas; también aparece con ello la instrumentalización

de los conocimientos derivados de la ciencia, los cuales son adoptados en la escuela de manera prolija y no como conocimiento científico escolar, pues se esperaba que la ciencia se reconociera en su absoluta extensión; es así como en la evaluación de los aprendizajes en la escuela, las respuestas de los estudiantes corresponden a libretos preestablecidos, parecen inmutables y dependen en gran medida de la precisión de los conceptos (Montoya, 2016).

Las primeras décadas del siglo xx son importantes para la definición del currículo porque en el escenario social, debido a las transformaciones fortalecidas a partir de la creciente industrialización de las principales potencias económicas, que aparte de redefinir el espacio, hace que los grupos sociales inicien unas tímidas migraciones desde paisajes eminentemente agrícolas a prístinas urbes dedicadas al desarrollo de productos. Lo anterior, condujo a la creación de establecimientos que no solo albergaron el creciente número de niños, sino que formaron y cualificaron la mano de obra que para el momento alojaba la ciudad; todo esto relacionado, además, con la consolidación de una racionalidad técnica y un discurso disciplinar frente a la educación que terminó por consolidar la idea de la escuela.

Por otra parte, en los inicios de este mismo siglo, se acentúa el pensamiento decimonónico y algunas vertientes europeas como el *asociacionismo* y el *conductismo*, los aportes de Watson y Thorndike, entre otros, permitieron emerger un enfoque de currículo funcional, una escuela que impactaría directamente en la sociedad: “durante la primera mitad del siglo, el concepto de educación se vio atravesado por nociones médicas e higiénicas al punto que la educación llegó a ser sinónimo de higienización” (Martínez, Noguera y Castro, 1994, p. 22). Hacia los años cuarenta, muchos de los aspectos de la educación como procesos en el desarrollo humano, seguirían siendo desarrollados en los estudios del currículo, como el currículo de la experiencia y de la actividad, el último centrado en el niño, específicamente en los espacios escolares de la educación primaria y secundaria (Beane, 2005).

Para Beane (1997), el enfoque curricular a partir de la adopción de las asignaturas separadas tiene su origen en los postulados del humanismo clásico occidental; estos postulados favorecían la visión fragmentada del humano y con ello la concepción de

que la mente está dividida en compartimentos; múltiples ciencias, para estudiar múltiples ámbitos de la vida, múltiples zonas del cuerpo etc. Finalmente el conocimiento avanza en su construcción de forma fragmentada; se podría asegurar que dicha lectura sigue vigente como conocimiento oficial para la organización curricular.

Las asignaturas aisladas, y las disciplinas del conocimiento que pretenden representar, son territorios que han delimitado los académicos por sus propios intereses y objetivos. Así, el sistema de asignaturas impuesto en los centros educativos, indica que la “vida buena” se define como una actividad intelectual dentro de unas áreas estrechamente definidas. (Beane, 2005, p. 65)

A inicios del siglo xx, en el contexto educativo colombiano, la orientación y enfoque del currículo tienen una estrecha relación con modelos de racionalidad técnica y, por ende, una total dependencia cultural e intelectual con Europa, sustentada en dos eventos que aparecen casi simultáneos históricamente: La consolidación de una modernidad científicista y el innegable impacto del poder católico en la educación. Es así, como se puede interpretar cómo la Constitución de 1886 prescribe un modelo pedagógico afincado en el catolicismo derivado del Concordato; es por esto que surge desde allí lo que se denomina la Escuela Tradicional en la historia de la educación en Colombia (Montoya, 2016).

No obstante, esta orientación al logro, a la eficiencia y el enfoque curricular centrado en los planes y programas, en el transcurso del siglo xx hace emerger corrientes alternativas de concepción y acción curricular, a partir de distintos acontecimientos históricos y procesos sociales que permearon las maneras de concebir y comprender la escuela, el currículo y la didáctica; ello derivó en la concepción alternativa de educando, tan polifacética que puede asumirse el riesgo de plantear, que aún en la actualidad, no se tiene una idea clara de currículo en el sistema educativo colombiano.

Martínez, Noguera y Castro (1994) comentan que durante décadas de transformaciones y procesos sociales de importancia, los conflictos sociales, migraciones, avances científicos y tecnológicos aportan al desarrollo del concepto y las prácticas asociadas al currículo, exponiendo que:

Entre finales de los años 40 y comienzos de los 60, el campo educativo sufre una transformación radical que afecta tanto sus fines sociales como su estructura y funcionamiento, esta transformación antes que una continuidad, afianzamiento o afinamiento representa una profunda ruptura, un quiebre en el rumbo que venía siguiendo desde finales del siglo XIX. (Martínez, Noguera y Castro, 1994, p. 21)

Los mismos autores comparten que para la década de los cincuenta se presenta un cambio radical en la estructura organizativa del sistema educativo colombiano, en especial referido al currículo, ya que éste último se centra en definir los fines de la educación anclados en criterios economicistas, dando como resultado que, “las políticas educativas pasaron de ser nacionales a ser globales, respondiendo a nuevas concepciones de desarrollo, las cuales tuvieron vigencia mundialmente” (Martínez, Noguera y Castro 1994, p. 16).

Podría asegurarse aquí que la noción de currículo es un producto de la globalización y a la vez un elemento naturalmente globalizante, y esta noción no es reciente, por cuanto los procesos de globalización, según la postura de José Pablo Feinmann (2011), iniciaron con los diferentes procesos de colonización, y en este sentido el currículo aparece como dispositivo de poder añejo que ha permeado los cambios en las estructuras organizativas sociales de América Latina, además, los sistemas educativos adquieren un carácter multinacional, empiezan a tener gran influencia de organismos internacionales como la Unesco y se da inicio a un proceso de homogeneización educativa (Martínez, Noguera y Castro, 1994).

Lo anterior condujo necesariamente a procesos de mundialización de la economía y de globalización cultural, y con ello, la implementación en educación de modelos extranjeros que se concentraron en lo que Montoya (2016) llama escuela tradicional: “una pedagogía basada en la imposición de leyes positivas, un plan sistemático enfocado en conducir la vida mediante la obediencia a las reglas y la autoridad, y el sacrificio de los caprichos y el egoísmo” (p. 12).

Posteriormente, y como respuesta alternativa a este enfoque de escuela tradicional, emerge en Colombia el modelo de escuela activa que, basado en los fundamentos de las ciencias humanas y en postulados liberales, se centra en el educando y su desarrollo; no obstante, a este nuevo enfoque de educación instalado en la escuela activa, tuvieron acceso solo las clases más acomodadas, pues la educación de la clase popular colombiana continuó siendo casi en su totalidad de carácter tradicional, a pesar que este último fue institucionalmente desvinculado a partir de 1948 (Montoya, 2016).

No obstante lo anterior, sucedieron dos eventos que hicieron que se redujera la consideración y posicionamiento de estos modelos: por una parte, este tipo de modelos progresistas fueron instrumentalizados, puede que en algunas ocasiones las escuelas intentaron innovando con su base teórica y otras simplemente redujeron su campo de acción al diseño de guías y documentos orientadores, sin ningún enfoque teórico que permitiera materializar sus propósitos; y por otra, la comprensión que se hizo de estos modelos desestimaron o desecharon los alcances que subyacen en ellos frente a la formación en la autonomía de los educandos.

La Iglesia y las personas afines al conservadurismo social y político –como los padres de familia de áreas rurales, es decir, todos aquellos que había sido educados en un modelo autoritario de la educación–, no alcanzaron a reconocer la importancia del énfasis en la autonomía del individuo, en el interés del niño, en el aprendizaje basado en la indagación, la experimentación y la exploración de la naturaleza. En resumen, la escuela activa carecía de los recursos materiales y culturales para desarrollarse. (Montoya, 2016, p. 16)

Acudiendo a lo propuesto por Montoya (2016), el periodo comprendido entre las décadas del sesenta y setenta del siglo pasado, el diseño del currículo se concentró en la planeación, considerando que este enfoque solucionaba todos los problemas atribuidos a la condición de “subdesarrollo por parte de las agencias internacionales; es así como en este periodo, las misiones educativas internacionales recomendaron que el currículo debe centrarse en la planeación, quedando por sentado tal enfoque por parte de gobiernos de la época y aportando a la consolidación de un solo modelo educativo que redundaría en el fortalecimiento de instituciones supranacionales que orientaron y direccionaron el diseño de políticas educativas con perspectivas eminentemente funcionales; a estos modelos educativos se les asignó el papel de solucionar problemas sociales y económicos” (Montoya, 2016, p. 18).

Con lo anterior, se da cita a un nuevo enfoque denominado tecnología educativa, pues cobra fuerza su perspectiva globalizante y eficientista, dando lugar a cierto tipo de instrumentalización de las prácticas al interior de las comunidades educativas; por ello, las guías y las recomendaciones inundaron los planteles, por ejemplo, “en 1972 el proyecto PNUD y la Unesco introdujeron el concepto anglosajón de *currículo* a amplia escala. Actuando bajo el paradigma del currículo, la planificación se suponía que resolvería todos los problemas educativos colombianos” (Montoya, 2016, p. 51).

Por esta misma época, los países latinoamericanos se adentraron en una serie de crisis sociales, gubernamentales y por ende educativas. Los reportes, informes de desarrollo y la literatura en general exhibían que los docentes y sus prácticas adolecían de conocimiento suficiente para atender la educación en contexto, esto catapultó la necesidad de importación de “instrumentos que la ciencia y la tecnología habían desarrollado. Uno de ellos, quizás el más importante era la teoría de sistemas. Otros se referían a la utilización de medios tecnológicos como la radio y la televisión” (Martínez, Noguera y Castro, 1994).

Para Colombia era de esperarse que las dinámicas políticas y sociales de un país influenciado por las instituciones supranacionales se combinaran con la emergencia de agrupaciones de pensamiento crítico y una comunidad científica en pleno proceso de fortalecimiento, y con ello se promoviera el surgimiento de movimientos que hicieron



frente al enfoque de racionalidad técnica del currículo, un ejemplo es el Movimiento pedagógico, agrupaciones de actores sociales que desarrollan acciones que reivindican el papel docente y el lugar de la pedagogía (Montoya, 2016).

El Movimiento pedagógico para Colombia derivó en la conformación de grupos activistas por los derechos, colectivos de trabajo y grupos de investigación, que sustentaron y pusieron en marcha la recompreensión del problema educativo. Dado que la producción académica en esta época fue basta como emergencia de una actitud analítica de la situación de la pedagogía, así como una respuesta política a la sumisión de la academia colombiana a los centros de poder central, emerge la categoría de estudio de la pedagogía como disciplina y como ciencia; con avances como el del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica cuyos análisis permitieron el reconocimiento de elementos conceptuales y prácticos, dentro de los cuales se cuenta el *saber pedagógico* como una categoría que permite pensar: “el conocimiento no científico sobre la pedagogía, puesto que la pedagogía que existe, opera e interviene dentro de la sociedad, no es una ciencia, sino otras fuerzas, formas, hechos y prácticas” (Montoya, 2016, p. 25).

Aún en la última década del siglo xx seguían instaladas las posturas progresistas de los años veinte. En Estados Unidos surge un movimiento curricular con perspectiva de estándares, que tenía como base los postulados constructivistas que intentaban solucionar problemáticas de ámbitos laborales, en las que el interés primordial es la construcción de un sistema integral del aprendizaje y la visión instrumental de la utilización de la integración curricular, para potenciar la educación democrática ante algunas problemáticas sociales (Beane, 2005).

En esta misma década en Colombia se inician una serie de transformaciones políticas; en especial la promulgación de la Constitución de 1991 define un *Estado social de derecho* y con esto, entre otras decisiones de orden social, otorga plena autonomía curricular a las instituciones educativas; y a partir de la ley general de la educación y su decreto 1860, sugiere, concede y prescribe que todas las instituciones educativas gozan de plena autonomía para diseñar y evaluar sus proyectos educativos institucionales en contexto, y con ello hacer diseños curriculares igualmente contextuados y basados en teorías, enfoques, conceptos y orientaciones filosóficas y epistemológicas de orden particular.

Con ello, se advierte que no existe una suerte de currículo nacional o regional sino autonomía de regulación curricular institucional. Con lo anterior el Ministerio de Educación de Colombia se ha ocupado desde allí de trazar lineamientos, estándares y derechos básicos de aprendizaje, concediendo a las comunidades de aprendizaje la potestad de ejercer su autonomía. Se puede afirmar que el método de control de lo que se enseña es la evaluación representada en las pruebas estandarizadas estatales (Montoya, 2016). Según lo propuesto por Montoya (2016), esta orientación favorece la autonomía de las instituciones educativas, de sus docentes y por supuesto de la formación de sus estudiantes

Ahora, cada escuela tiene autonomía para definir su propio proyecto educativo institucional. El ministerio de educación aprueba estándares y lineamientos que buscan dirigir las acciones y decisiones de las instituciones y sus asesores, pero estas orientaciones no reemplazan a los docentes en las decisiones sobre el contenido y los métodos de enseñanza y de evaluación. (Montoya, 2016, p. 38)

Por otra parte, la misma autora establece una relación directa entre los enfoques de concepciones y la adopción del currículo en Colombia con los paradigmas científico-técnicos instalados en el desarrollo a partir de la revolución industrial. Propone tres grandes escenarios de relación, uno con el enfoque alemán, en el cual se ubica la pedagogía como elemento principal de la educación; un segundo con el anglosajón, donde el currículo es más relevante que la pedagogía; y el tercero, que combina el enfoque francés y el latinoamericano a partir de los postulados de Paulo Freire, más orientado hacia la incorporación de la sociología de la educación en el currículo.

Hasta aquí se enuncia que existen al menos cuatro perspectivas de currículo desde comienzos del siglo xx hasta entrado el nuevo milenio; estas son: una eminentemente técnica de comienzos del siglo anterior, una funcional que apuntaba a la solución de problemáticas sociales y económicas, una suerte de visión posterior de formación para

el trabajo y, por último, una explosión de perspectivas preocupadas por la atención a las poblaciones y al desarrollo de habilidades y capacidades. “La teoría constructivista, enriquecida desde muy diversos puntos de vista y con gran cantidad de investigación, constituye hoy en día el más valioso soporte para las decisiones pedagógicas, empezando por las curriculares” (Ordoñez, 2006, p. 2).

## **Currículo como construcción social: una entidad viva y dinámica**

La perspectiva crítico social de la construcción del conocimiento en las ciencias sociales ha madurado posturas que comprenden que buena parte de los elementos de la sociedad se construyen socialmente, con esto es posible enunciar una suerte de *giro social* en los estudios sociales contemporáneos; es así, como hoy por hoy se comprende que ideas, representaciones y conceptos de espacio y tiempo son construcciones sociales en las que median los acuerdos tácitos acerca de las visiones de mundo y, por supuesto, la idea de currículo no escapa a este tipo de constitución.

Las etapas primarias de esta construcción social se afinan en la construcción del lenguaje. Ya Mendoza (2015) lo ha expresado al considerar que los movimientos académicos y sociales de los años sesenta que confrontaban los paradigmas empírico-analíticos, permitieron reconocer cómo el lenguaje como construcción social en colectividad ha venido delineando ideas de verdad y de realidad en construcción permanente. A este movimiento de ideas académicas y filosóficas se les denominó socio construcciónismo y aunque no tiene una sola forma ni orientación, sí prescribe y reconoce los elementos culturales que terminan dándole forma a las ideas y los imaginarios de los integrantes de un grupo.

Si el extenso conjunto de las prácticas sociales y aun las representaciones y el lenguaje que circula en las comunidades ocurren como una construcción social, difícilmente podría entenderse que el currículo se construye de otra forma, no solo en el sentido

de una idea que se cualifica a partir de los estudios y postulados científicos que de él se hacen, sino porque al ser una entidad que les da forma a las instituciones educativas, toma forma a partir de los imaginarios e ideas que tiene la comunidad académica de él. Es así como el currículo toma formas diferentes por medio de las acciones de los integrantes de la comunidad, y al mismo tiempo, estos realimentan el currículo a partir de las prácticas e ideas que allí se desarrollan.

El currículo le da forma a la institución educativa; la institución es lo que es gracias al currículo; en los distintos contextos del sistema educativo en los cuales se exhiben prácticas particulares: el cuidado, el respeto, el aprendizaje, la participación son estructuras de innovación que se relacionan estrechamente con la idea y diseño del currículo, pues cada valor, acción, concepto, teoría, habilidad que se construye en la escuela, se hace a partir del currículo, y a la vez, éstas construcciones avivan su capacidad de dar norte a las decisiones de las instituciones educativas.

En este sentido, el currículo es, además, un instrumento de innovación y de reflexión en la acción, pues asegura que en las prácticas educativas cualquier participación de alguno de los miembros de la comunidad, se ve reflejado en la transformación del currículo y por ende de las prácticas mismas, de ahí la importancia de evaluarlo y transformarlo permanentemente. Beane afirma que “el uso de un currículum centrado en el problema parte de la idea de que la vida democrática implica el trabajo colaborativo sobre temas sociales comunes” (2005, p. 26). Por otra parte, y adoptando la idea de este mismo autor:

A medida que los profesores y los alumnos organizan los conocimientos en relación con aquellos temas con los que están trabajando, es menos probable que sigan las prescripciones detalladas de alcance y secuencia que se desarrollan en los despachos a nivel de estado y de distrito. (Beane, 2005, p. 123)

Haciendo un parangón con un organismo como sistema, debe aceptarse que el currículo es complejo y dinámico, y asume características propias según el contexto y

los elementos que lo constituyen. Reflexionar e innovar a partir y a través del currículo es pensar en la multiplicidad de personas que participan de su concepción, diseño, desarrollo y evaluación: estudiantes, docentes, directivos, docentes de apoyo, prestadores de servicios, familias y la sociedad en general; de la misma forma que un ecosistema, un currículo está compuesto por elementos de bióticos y abióticos, no es simplemente una malla de contenidos.

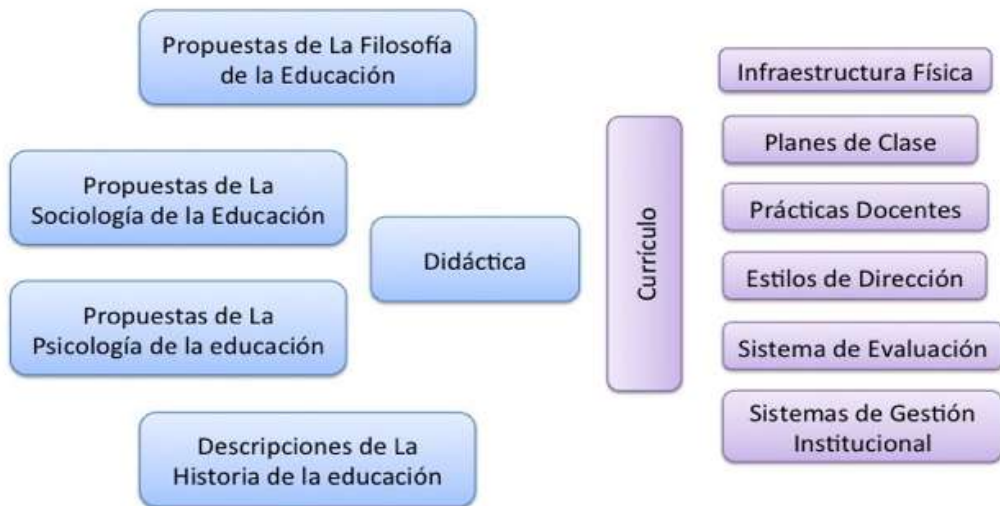
Pensar en el currículo implica inicialmente pensar en un concepto, en una estructura; pero, sobre todo, en una entidad que puede considerarse viva, una entidad multidimensional, social y caleidoscópica. Con todo, es importante avanzar en comprender el currículo más allá de la reducción conceptual, pues de su organización dependen los resultados de los procesos educativos que tienen impactos directos en los estudiantes y en la comunidad de aprendizajes en general.

Si se comprende hasta aquí que no existe una forma única de prescribir e innovar en el currículo, es de vital importancia, por lo tanto, reconocer sus particularidades, sobre todo en el ámbito de la integración curricular y, de esta forma, asumirlo como un elemento complejo. Con ello se puede explicar la multiplicidad de relaciones que para él y por él se tejen; por lo tanto, su abordaje debe ser también complejo; una mirada unidireccional ofrecerá siempre soluciones simplistas, algo que debe ser considerado un imposible para una entidad dinámica en la que hay que trabajar permanentemente. Como elemento fundante de la integración curricular es importante que el currículo se asuma como un conjunto de elementos que orientan la generalidad de las prácticas educativas; entendidas éstas como las acciones e inacciones que desarrolla la cultura para asegurar que todos los integrantes de las comunidades de aprendizaje construyan y hereden los saberes y significados que los constituyen, por lo tanto, su abordaje debe reconocer la multiplicidad de fenómenos que ocurren en la sociedad.

Aquí se puede dar el derecho de establecer una relación que permita reconocer la multiplicidad de los elementos que se relacionan con el currículo, y tiene que ver con la didáctica; para Parra y García (2011), la didáctica como ciencia se ocupa del estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje; esto por supuesto no tiene nada de nuevo; lo que asalta a la vista es la interesante ubicación que le dan a la didáctica, pues consideran que

el conjunto extenso de ciencias de la educación se canalizan por medio de la didáctica. Entonces, así mismo puede comprenderse que el currículo es la materialización de la didáctica y del conjunto de las ciencias de la educación. Observado de esta manera, el conjunto de elementos que conforman el currículo tienen un sustento teórico y, es claro que, si bien no todas las instituciones tienen teorías fundantes de su organización escolar y de sus prácticas de enseñabilidad, cuando de forma reflexiva, explícita y compleja se construye socialmente el currículo, ocurre indefectiblemente la materialización que se ha enunciado. La siguiente figura muestra la relación entre las ciencias de la educación y la didáctica como una canalizadora de todas las propuestas que derivan de ellas en los estudios de la enseñanza y el aprendizaje; muestra, además, una posible materialización de estas propuestas en cada uno de los elementos del currículo.

Figura 1. Relación currículo y didáctica (Florido, 2018)



La orientación en la adopción conceptual y epistemológica de *currículo* que se ha venido trazando hasta aquí, guarda una estrecha relación con el concepto de Iafranceso (citado por Montoya, 2016), quien lo define como un conjunto de fundamentos “antropológicos, axiológicos, de desarrollo, científicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos, además de los medios utilizados para implementar estos principios en un sistema educativo integral para los estudiantes” (p. 47).

Es así como los elementos epistemológicos que definen los intereses de las ciencias de la educación, que se adoptan para hacer construcción social del currículo de una institución educativa, terminan por darle forma al conjunto de elementos que reúne el currículo. No obstante, esto no es obvio ni se asegura por sí mismo, puesto que, si bien parece ser un conjunto de elementos consabido, no es del todo claro para todos aquellos que participan en la consolidación de un currículo. De ahí que la integración curricular basada en la innovación en educación debe conllevar, aparte de la complejización y flexibilización del currículo, la integración social efectiva en su construcción.

## **Currículos integrados: una aproximación a su relación con la innovación en educación**

Comencemos por preguntarnos, con fundamento en la reflexión allegada hasta el momento: ¿cómo hacer posible un currículo integrado? Si se asume que el currículo es una construcción social, el currículo integrado debe verse como el conjunto de opciones y oportunidades con que cuenta una comunidad para aprender y participar al interior de un extenso de prácticas educativas, que incluyen aprendibilidad y enseñabilidad. Esto incluye todo lo que acontece en el ámbito escolar, de modo tal que contribuye a desarrollar todas las capacidades de los seres humanos y por ende garantiza su especial aportación en su desarrollo y de las comunidades de las que hace parte.

El currículo no puede ceñirse a unas metas e indicadores estandarizados en el aprendizaje, puesto que tal reduccionismo pierde de vista lo que cada quien puede hacer en torno al conjunto de capacidades y oportunidades con las que cuenta. El proceso de integración curricular es, entonces, un proceso dinámico y permanente que se logra no solo a partir de la configuración de un conjunto de problemas o nodos integradores de problemas, que permiten que los contenidos de las disciplinas se relacionan en el aula, sino que avanza en constituirse como proceso social en el que interactúa la comunidad educativa y que espera no solo mejor comprensión de los saberes y de los métodos para llegar a ellos, sino un cambio de perspectiva en la forma que se conoce el mundo. Tomando el riesgo, se podría aquí definir con vehemencia que la integración curricular solo tiene sentido si el currículo se construye como proceso de integración social en el contexto educativo; no se trata entonces de una malla curricular que muestra un conjunto de áreas entrelazadas, debe colarse y articularse en lo complejo desde la dimensión explícita del currículo hasta la más oculta (Beane, 1997; Duck y Loren, 2010).

Con la intención de aportar a las funciones que debe asumir cada agente educativo desde su acción reflexiva, es importante constatar que en la consolidación de un currículo integrado debe participar el grueso de la comunidad educativa; es así como, la gestión directiva en las instituciones no puede limitarse a lo organizativo, esta gestión debe estar presente y revelarse en el desarrollo del currículo en las aulas de clase, a esto se le denomina liderazgo pedagógico (Duck y Loren, 2010). Así mismo, el rol de los docentes es ante todo el dominio de la disciplina y de los saberes pedagógicos que le permitirán diseñar una malla curricular adecuada para sus estudiantes y las mediaciones, de modo tal que, les permitan a todos aprender y participar en las prácticas de desarrollo al interior de las instituciones y fuera de ellas, “en la integración del *curriculum*, el docente trabaja en primer lugar como generalista sobre temas integradores y, en segundo lugar, como especialista en unos determinados contenidos” (Beane, 1997, p. 68).

Aun teniendo cabida diferentes actores y roles fundamentales, en la integración curricular el rol del docente es de suma importancia, pues su historicidad, su conocimiento profesional de la disciplina, y los enfoques y modelos en lo pedagógico y didáctico quedan atravesados por diálogos con los fundamentos epistemológicos que se escogen,



y en los que su reflexión en la acción debe ceñirse a una suerte de sistematización que se traduce en una planificación exhaustiva en el diseño, ejecución y evaluación de tal integración que le permite construir saberes desde las disciplinas.

En la integración del currículum, la planificación empieza con un tema central y se va extendiendo mediante la identificación de grandes ideas o conceptos relacionados con el tema y unas actividades que se puedan realizar para estudiarlos. Esta planificación se hace sin considerar las áreas disciplinares, ya que la finalidad primordial es analizar el propio tema. (Beane, 1997, p. 31)

No se busca entonces un currículum multidisciplinar; este es precisamente el lugar al que llegan muchas instituciones cuando se proponen la integración y el establecimiento de unos temas comunes desde la mirada de las disciplinas. La diferencia entre la integración curricular y un currículum multidisciplinar es que la primera se centra en un problema y tema en específico, a diferencia de la visión multidisciplinar donde hay una estructura conceptual determinada siguiendo la división de disciplinas o asignaturas (Beane, 1997).

Para construir un currículum es necesaria la visión sistémica; no es posible pensar en un currículum integrado sin operadores de relación, es decir, todo el extenso conjunto de ideas y conceptos que permiten articular esta sistematicidad (Badilla, 2009). Entonces, la integración del currículum necesariamente implica una lectura compleja de la realidad, también el reconocimiento de las dimensiones que componen la realidad escolar, así como los escenarios colectivos e individuales, formales e informales del aprendizaje; el currículum integrado debe ser un currículum para todos sin distingo de sus condiciones o situaciones de aprendizaje. Un elemento que debe estar en la base de todo currículum integrado es la flexibilidad, este principio permite proyectar la atención a la diversidad (Flecha, 2009; Duck y Loren, 2010).

El currículo de toda institución educativa, independientemente de la franja etaria, debe tener como propósito atender a la diversidad, esto significa atender a todos, se trata de contemplar las particularidades de cada uno de los integrantes de la comunidad.

Planificar la enseñanza para responder a la diversidad supone seleccionar y organizar las situaciones educativas de manera que sea posible individualizar las experiencias de aprendizaje comunes para lograr el mayor grado posible de participación y aprendizaje de todos los alumnos. (Duck y Loren, 2010, p. 7)

Teniendo en cuenta que una de las finalidades de la integración curricular es propiciar la integración social desde la idea de comunidad y la democracia, la planificación de acciones de mediación en las que prevalece el aprendizaje cooperativo debe ser un principio del diseño curricular. Esto implica una construcción dialéctica de la estructura curricular, para ello, es fundamental respetar las ideas de los estudiantes, respetar su dignidad previniendo la comisión de injusticias en la comunidad (Beane, 1997).

Por otra parte, para el diseño curricular integrado es de imperativo cumplimiento un sistema integrado de evaluación; no existe otra forma de reorientar las prácticas sino es por medio de una combinación de procesos y procedimientos validados que permiten la evaluación de lo que se hace al interior de la comunidad educativa, la evaluación de los aprendizajes, de las prácticas docentes, de la gestión administrativa, de la conexión con el entorno de la institución y todos aquellos componentes del currículo.

Hasta aquí, a manera de corolario se puede asegurar que existe una historia ineludible y comprensible: si bien el siglo xx y las dos primeras décadas del xxi muestran un considerable cúmulo de disciplinas y teóricos interesados en la orientación curricular, y en sus últimas etapas en la integración curricular como base de aseguramiento de la calidad de la educación, es muy trascendente considerar que las instituciones educativas no están listas para asumir el reto de la integración, pues aún se observan diseños

homogéneos en el currículo y dedican extensos tiempos a la evaluación y desarrollo de sus procesos curriculares no contextualizados, más aun, algunos muestran desprecio por estos elementos, así lo comparte Montoya (2016), quien considera que a pesar de que se otorga autonomía curricular, existen falencias en elementos teóricos y prácticos del currículo en los docentes, quienes prefieren adoptar currículos diseñados por otras instituciones o editoriales.

Para Beane (1997) el problema es en verdad sustantivo; a pesar del generalizado olvido del currículo como tema central en las disciplinas relativas a la educación, es el currículo el eje central de las políticas educativas “todo esto probablemente tenga más relación con la tendencia a considerar la integración del currículum solo como una técnica y no como parte de una filosofía educativa global y progresista” (Beane, 1997, p. 59).

No se puede hablar de calidad de la educación mientras la escuela siga reproduciendo un modelo de sociedad desigual, donde el sistema educativo ve a los estudiantes de manera homogénea visibilizando de esta manera la variedad en los contextos y construcciones sociales de cada estudiante (Duck y Loren, 2010).

De lo dicho hasta aquí se recoge la necesidad de seguir avanzando en la construcción de currículos hacia la educación para todos, no solamente en el contexto de instituciones que se proponen explícitamente atender a población con aprendizajes diferenciales, sino en cualquier marco y contexto. Este reto debe ser asumido de forma compleja y quizá, basados en los elementos teóricos aquí aportados acerca de la educación colaborativa y cooperativa, también con los principios del diseño universal en los aprendizajes, pero ante todo, estos currículos deben ser antecedidos por la reflexión acerca de la necesidad de emprender procesos de formación y pensamiento sobre las premisas de la complejidad.

Una de las vías más expeditas para alcanzar estos procesos de formación y construcción de los currículos debe procurar el diseño, implementación y valoración permanente de orientaciones curriculares con el fin de alcanzar acuerdos que permitan la atención de las diferentes poblaciones, garantizando de esta forma el desarrollo de la autonomía y atención a la especificidad de los diversos contextos con el fin de potenciar las capacidades diferenciales para aprender y participar de todos los educandos.

## Referencias

- Badilla, E. (2009). Diseño curricular. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-13. Recuperado de <https://bit.ly/2UGwNvd>
- Beane, J. (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic*. Nueva York: Teachers College Press.
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum: El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. Buenos Aires: Porrúa.
- Duck, C. y Loren, C. (2010). *Flexibilización del currículum para atender la diversidad*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 187-210.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Grao.
- Feinman, J. (30 de junio de 2011). *Filosofía aquí y ahora* [recurso audiovisual en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2Hqp4wM>
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- Florido, H. (2018). *Lineamientos curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del Distrito Capital* [tesis de doctorado]. Universidad Santo Tomás, Bogotá.
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (1994). *Curriculo y modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Mendoza, J. (2015). Otra mirada: la construcción social del conocimiento. *Polis*, 11(1), 83-118. Recuperado de <https://bit.ly/2ZkU4cw>

- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ordóñez, C. (Septiembre del 2006). *Currículo: la necesidad y la forma de cambiar*. Ponencia presentada en el II Encuentro Pedagógico Ecuatoriano, Universidad Técnica de Manabí, Manta, Ecuador.
- Parra, J. y García, R. (2011). *Didáctica e innovación curricular*. Madrid: Los Libros de la Catarata.



**Capítulo**

**5**

# **Educación inclusiva y Educación para Todos (EPT). Revisión general desde la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior**

*Blanca Consuelo Wynter Sarmiento\**

## **Resumen**

En este capítulo se realiza una revisión de los referentes más importantes de la educación inclusiva y de la Educación para Todos (EPT), en una selección de países, los cuales por medio de la implementación de políticas públicas educativas innovadoras se han convertido en referentes de los principales desarrollos en estas dos visiones de la pedagogía contemporánea, dando un marco teórico a la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior para implementar una serie de procesos que le permitirán comprender la necesidad de hacer ajustes en la estructura de sus mallas curriculares, para disminuir los niveles de deserción a partir del acercamiento docente-estudiante en las aulas, más allá de los paradigmas de la pedagogía clásica. Adicionalmente, se prospectan unos lineamientos para a futuro desarrollar una nueva propuesta pedagógica que integre los modelos estudiados frente a las realidades institucionales de la Corporación.

## **Palabras clave**

Educación inclusiva, Educación para Todos (EPT), educación superior, herramientas pedagógicas, modelos pedagógicos

\* Docente e investigadora, miembro de Grupo de Investigación Innovación Pedagógica reconocido por Colciencias. Politóloga de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Construcción de Paz de la Universidad de Los Andes.



## Introducción

En el presente capítulo se desarrolla un proceso de indagación, donde se presenta una síntesis de una serie de aproximaciones teóricas referidas a dos modelos educativos que se han considerado centrales en el proceso de redefinición y mejoramiento del modelo pedagógico institucional de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior: la educación inclusiva desde una perspectiva garantista del derecho fundamental a la educación y la Educación para Todos ligada a la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, en todos los ciclos vitales.

A partir de estos conceptos se realiza una aproximación conceptual donde se presenta la estructuración de los paradigmas especialmente ligados a la legislación internacional, que ha venido estableciendo lineamientos de política pública que alienta los Estados a mejorar sus sistemas educativos. Posteriormente, se presentará a nivel internacional, continental y nacional, cuáles han sido los avances de los Estados que han sido referencia en la implementación de las políticas. Esta perspectiva permite identificar los aciertos y los retos que se han presentado, pero especialmente permitirá comprender cómo los diferentes contextos permiten desarrollar y avanzar en cada uno de los modelos a partir de las particularidades específicas de los territorios.

Finalmente, se revisarán los avances a partir de una experiencia previa con la propuesta de implementación del modelo de educación inclusiva en la Corporación Nacional de Educación Superior concomitante con la andragogía y el constructivismo, planteando una serie de pilares para que la institución pueda transformarse en un espacio educativo incluyente, en el marco de educación con calidad y pertinencia según la población que acude a las aulas institucionales.

Desde el punto de vista metodológico, es de precisar que la revisión del modelo pedagógico institucional de la Corporación Nacional de Educación Superior ha sido un proceso permanente, el cual se nutre constantemente de las innovaciones pedagógicas que mundialmente se posicionan con el objetivo de garantizar acceso, calidad y pertinencia en la educación en todos sus niveles.

Por lo tanto, se aborda la revisión de dos de las innovaciones más importantes en los últimos años, la educación inclusiva y la Educación para Todos. Estos dos modelos pedagógicos frontera, responden a una de las metas más importantes para la humanidad desde finales del siglo xx: la reducción de la pobreza; orientación que se ve cristalizada con la consolidación de los Objetivos del Milenio como una primera etapa y de los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible, donde la educación universal es considerada como uno de los factores que en conjunto aportan el cumplimiento de esta meta, proceso liderado internacionalmente por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

Esta perspectiva universalizante concuerda directamente con el tipo de población que la Corporación prioriza dentro de los aspirantes a sus programas educativos. Así, en el Proyecto Educativo Cunista<sup>1</sup>, al analizar el contexto y alcance institucional,

se orienta principalmente, aunque no exclusivamente, a población de estratos 1, 2 y 3, mayoritariamente mujeres, con un porcentaje significativo de madres cabeza de hogar; en gran medida personas insertas en los mercados laborales. (Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, 2018, p. 25)

Dicho lo anterior, surge como interrogante problema principal: ¿cuáles elementos de los modelos indagados pueden implementarse institucionalmente teniendo en cuenta las características específicas de los aspirantes a los programas académicos para el aumento de matrícula y retención estudiantil en la Corporación?

A lo largo de este estudio se realizó un proceso de análisis documental, el cual es comprendido como “derivar de un documento el conjunto de palabras y símbolos que le

1 El Proyecto Educativo Cunista corresponde al proyecto educativo institucional y atiende a lo estipulado en el artículo 14 del Decreto 1860 de 1994, según el cual, “todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio”.

“sirvan de representación” (Rubio-Liniars, 2004, p. 1). El proceso se desarrolló a partir de la realización de matrices de análisis de los documentos donde se priorizó la identificación de los elementos críticos de los modelos educativos, para finalmente estructurar un resumen de conclusiones, que permitió estructurar la última sección del artículo con una propuesta sintética específica de la Corporación.

Los aportes al modelo pedagógico cunista se ven reflejado a partir de dos escenarios específicos. En primer lugar, la perspectiva internacional, donde a partir de la experiencia de países pioneros en la implementación de políticas de educación inclusiva y Educación para Todos como Canadá, Australia y Estados Unidos, junto con la revisión del Proceso de Bolonia en la Unión Europea; permite definir marcos de actuación para la institución frente a calidad, pertinencia y flexibilidad como apuesta institucional en la consolidación de su modelo.

En segundo lugar, la perspectiva continental permite comprender las complejidades políticas, económicas y sociales ligadas con la inversión pública en los diferentes niveles de la educación; esta revisión, le permite a la Corporación crear estrategias específicas para mejorar sus capacidades institucionales para atender a poblaciones en condición de vulnerabilidad o con particularidades socioeconómicas específicas, garantizando la posibilidad de acceder a una educación de calidad que abra su camino en el proceso de progreso social.

Estos elementos se cristalizan en un decálogo de acciones institucionales que deben implementarse, no solamente como un ejercicio de mejoramiento del modelo pedagógico institucional, sino como un proceso de aporte y responsabilidad social de la institución en las regiones y territorios donde ejerce influencias. En esta perspectiva la Corporación es un nodo de red el cual, a través de sus valores institucionales, no solo brinda educación a poblaciones específicas, también se convierte en un eje de mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades.

## Aproximación conceptual

Los cambios en los modelos educativos históricamente han respondido a los contextos de reivindicación de derechos de niños, jóvenes y adultos; en este escenario la educación inclusiva se consolida como uno de los referentes más importantes en su evolución, gracias a su perspectiva universalizadora donde todos los miembros de la sociedad están en la capacidad de hacer parte de cualquier tipo de sistema educativo sin importar sus condiciones. Este enfoque cuenta con varios modelos de aproximación, los cuales varían según los contextos específicos. En términos de Waitoller y Artiles (2013),

*inclusive education is a global movement that emerged as a response to the exclusion of students who were viewed as different (e.g., students with disabilities, students of color, students from lower caste backgrounds, students from low socioeconomic backgrounds) by educational systems; these constructions of difference are highly consequential for they have mediated over time student access and participation in education. (p. 321)*

Esta perspectiva se enfoca en la prevención y disminución de actos discriminadores que no permite a los estudiantes de cualquiera de los ciclos vitales acercarse a la posibilidad de acceder a una educación de calidad. Su aplicabilidad está ligada a tres niveles de implementación: en el primer nivel, se pretende a partir de acciones afirmativas de atención inmediata y temporal superar una desventaja o discriminación específica; mientras que, en el segundo y tercer nivel, se estabilizan las acciones del primero a través de la implementación de políticas públicas estructurales.

En su implementación en las aulas, la educación inclusiva no es solo un modelo de acceso en el marco de la justicia social; se constituye en una práctica pedagógica que promueve la transformación de los sistemas educativos, donde los estudiantes tienen un papel activo en los procesos gracias a su participación directa en la delimitación de las actividades escolares, dentro del margen de la propuesta curricular.

El caso canadiense es uno de los ejemplos más destacados de esta orientación, donde el Consejo de Ministros de Educación de Canadá ha orientado su política a partir de la siguiente perspectiva: “el concepto de inclusión en educación abarca grupos de lengua minoritaria, estudiantes con necesidades especiales y desaventajados ubicación, nivel educativo, estado de salud y género” (Berruezo, 2006, p. 185).

Es así que se consolida una visión de la diversidad más amplia, no solamente determinada por factores clásicos en el análisis de las capacidades diferentes de los sujetos en los sistemas educativos, por ejemplo: condiciones de salud, género o ingreso, variables por excelencia en otras aproximaciones teóricas; el papel de la cultura se convierte también en uno de los ejes fundamentales de la educación inclusiva, sobre todo en naciones con altos niveles de desarrollo en el marco de Estados de bienestar con similitud de condiciones: Finlandia, Noruega y Holanda, entre otros. Dicho lo anterior, en general y como eje de referencia del concepto de *educación inclusiva*, se delimita como eje de análisis el paradigma teórico de la Unesco, teniendo en cuenta que su objetivo fundamental dentro del sistema de Naciones Unidas es el de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo a través de estrategias de promoción y consolidación de la educación, la ciencia y la cultura; finalmente, esta búsqueda debe darse a partir del mejoramiento de las condiciones de las personas dentro de los ejes de intervención, permitiendo el desarrollo de las comunidades del mundo; por consiguiente, es posible sintetizar la esencia del modelo como “a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities and of reducing exclusion within education” (Hooker, 2007, p. 4).

A partir de la propuesta de la Unesco, se han desarrollado una serie de lineamientos de política pública internacional, que se han venido implementando en las legislaciones nacionales. Uno de los aportes que más se extendió especialmente en los países en vías de desarrollo, limita con uno de los modelos pedagógicos frontera de mayor relevancia en la actualidad, la Educación para Todos, formulada en la Declaración de Jomtien de 1990, la cual se fundamenta en la posibilidad de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas, para reducir las brechas y la desigualdad en los ciudadanos del mundo, por lo tanto,

cada persona —niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1990, p. 8)

Esta orientación de Educación para Todos (EPT) en su esencia y sus alcances está articulando los procesos de educación inclusiva en el mundo, se espera que gracias a sus avances la población logre culminar sus procesos educativos hasta la educación terciaria, nivel educativo que ocupa este análisis, u otros procesos de aprendizaje a lo largo de la vida.<sup>2</sup>

En consonancia con los conceptos abordados y para, la definición e implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible hacen parte de la agenda proyectada al año 2030 como parte del proceso de revisión de los Objetivos de Desarrollo del Milenio a 2015. Estos nuevos paradigmas pretenden continuar con los procesos de reducción de la pobreza, la desigualdad y revertir los efectos del cambio climático. En el ámbito educativo, también se ha generado una agenda soportada por las acciones emprendidas en los Estados del mundo. En el cuarto objetivo, referente a la Educación con Calidad

<sup>2</sup> El aprendizaje a lo largo de la vida se sitúa más allá de las aulas y las instituciones de educación (sin embargo, no son excluidas) basándose en los elementos que un individuo debe fortalecer para tener una vida digna. Fundamentándose en cuatro pilares constructivistas: del saber ser, saber conocer, saber hacer y saber vivir en comunidad.

como elemento básico para el mejoramiento de las condiciones de vida, establece dentro de sus metas para 2030 “asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (Organización de las Naciones Unidas, s. f., párr. 1).

Considerando los elementos identificados, la incidencia de estos lineamientos especialmente en las escuelas, gracias a la apertura de nuevos perfiles de estudiantes y nuevas estructuras académicas en los niveles de básica y secundaria, se han motivado cambios específicos en la educación superior.

Se entiende por “enseñanza superior” todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1993, p. 140)

Esta perspectiva pretende romper paradigmas elitistas de acceso al conocimiento, abriendo la posibilidad de ingreso y también de permanencia a grupos sociales clásicamente excluidos por barreras académicas, financieras y de posicionamiento socioeconómico.

Las transformaciones más significativas se han reflejado en las discusiones motivadas a partir de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, centrándose en la importancia e incidencia de este nivel de enseñanza en la consolidación de contextos sociales, culturales, políticos y económicos, por lo tanto, es importante resaltar que

la equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más

concretamente con la enseñanza secundaria. Las instituciones de educación superior deben ser consideradas componentes de un sistema continuo al que deben también contribuir y que deben fomentar, que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y prosigue a lo largo de toda la vida. Los establecimientos de educación superior deben actuar en estrecha colaboración con los padres, las escuelas, los estudiantes y los grupos socioeconómicos y las entidades elegidas. La enseñanza secundaria no debería limitarse a formar candidatos cualificados para acceder a la enseñanza superior fomentando la capacidad de aprender en general, sino también prepararlos para la vida activa brindando formación para una amplia gama de profesiones. No obstante, el acceso a la enseñanza superior debería seguir estando abierto a toda persona que haya finalizado satisfactoriamente la enseñanza secundaria u otros estudios equivalentes o que reúna las condiciones necesarias, en la medida de lo posible, sin distinción de edad y sin ninguna discriminación. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998, p. 5)

Explorando con mayor detalle, es importante resaltar que desde el abordaje de la educación inclusiva no es posible concebir los diferentes niveles de la educación de forma separada o aislada, cada uno de ellos cumple una función específica en la consolidación de conocimientos y competencias de los estudiantes, conducentes como ya se ha evidenciado, al mejoramiento de la calidad de vida de las personas. En concordancia con las premisas descritas en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 2009, se especifica que

al ampliar el acceso, la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no es únicamente una cuestión de acceso: el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno. Este empeño



debe abarcar el adecuado apoyo económico y educativo para los estudiantes que proceden de comunidades pobres y marginadas. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009, p. 3)

## **Visiones internacionales: una perspectiva desde el estados de bienestar**

En el proceso de indagación sobre modelos exitosos, basados en el paradigma inclusivo en la educación superior, es importante orientar la investigación hacia aquellos países en los cuales el régimen político se estructura en el modelo de Estado de Bienestar, donde la política pública se orienta especialmente en reducir las brechas sociales, políticas y económicas causadas por las crisis económicas y la consolidación temprana del modelo neoliberal, predominante en el mundo occidental. Es pertinente entonces agregar a esta revisión los avances en Europa a partir del Proceso de Bolonia y su incidencia en la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La Declaración de Bolonia suscrita en 1999 inició un proceso de adaptación y convergencia de las instituciones de educación superior europeas para lograr un acceso universal a la sociedad del conocimiento. La Declaración permitió una estandarización de los ciclos (pregrado y grado), de los créditos, de las titulaciones y fundamentalmente de la movilidad; la eliminación de los obstáculos y barreras de acceso, gracias al proceso promovido por las instituciones de educación superior, es un elemento fundamental para lograr el desarrollo de procesos de educación inclusiva teniendo en cuenta la posibilidad de garantizar “el acceso a oportunidades de estudio y formación y servicios relacionados, para los alumnos” (Ministros Europeos de Enseñanza, 2016, p. 2).

Adicionalmente, más allá de las reformas estructurales de política, el poder judicial ha intervenido en algunos procesos como garantes e imponiendo la exigibilidad legal requerida para dar el cumplimiento del acceso a la educación, entendida como derecho fundamental:

yet, as the momentum for diversity reaches unprecedented levels on campuses across the country, institutional leaders find that they must respond to attacks that are levied against something that has been identified as being a central part of the educational missions of their campuses. Moreover, it is becoming apparent that decisions about campus diversity for many campuses will be made in courtrooms rather than in classrooms or boardrooms. This is not to say that the higher education community can or should have no role in influencing these decisions. Legal challenges to the use of race in college admissions require that attorneys, policy makers, scholars, and institutional leaders across the country search for empirical evidence that documents the benefits of diversity and provides evidence of persistent discrimination and inequality in higher education. This is not an easy task. When members of these diverse communities come together to discuss strategies for addressing these issues, they quickly learn that they probably do not speak the same language when it comes to diversity. (Milem, 2003, p. 2)

Teniendo en cuenta esta perspectiva, es determinante subrayar que, así como la ley y la política pública han hecho su labor en cuanto a reglas (normativa) y creación de lineamientos (política), aun ha sido complejo llevar al sistema educativo a estudiantes que normalmente no hacen parte de los procesos de las instituciones de educación superior.

The social structures of race, class and age remain a feature of the higher education sector to the detriment of all students, especially those from non-traditional backgrounds. New pedagogies have emerged as a response, but it is uncertain what impact these have had on the sector. (Testa y Egan, 2014, p. 232)

En el marco de estos nuevos principios de enseñanza, en el ámbito de la educación, se han gestado grandes transformaciones que han suscitado interés internacional por los beneficios en las poblaciones intervenidas que han obtenido resultados positivos. En los Estados Unidos han logrado establecer una relación más cercana entre los estudiantes y las facultades donde llevan a cabo sus estudios (especialmente en el sector público), fortaleciendo la expresión de talentos diversos y promoviendo diferentes estilos de aprendizaje, fenómeno que ha permitido procesos de reciprocidad y cooperación no solamente entre docentes y estudiantes, también entre estudiantes como colectividad y entre docentes como sector.

Además, se ha logrado la promoción del aprendizaje activo y participante con altas expectativas gracias a procesos de retroalimentación en tiempo real, no solamente ligados a procesos de heteroevaluación (resultados), sino también al fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Australia, como nación rica en recursos naturales, también es rica en diversidad poblacional; en su visión del modelo de educación superior con una proyección a 2020 planificó la creación de un marco de política para educación terciaria, con el desarrollo de un sistema internacionalmente competitivo de educación superior y la implementación de procesos de posicionamiento a largo plazo del nivel terciario de educación. Lineamientos fundamentados en un marco ideológico determinado, descrito a continuación:

By deepening understanding of health and social issues, and by providing access to higher levels of learning to people from all backgrounds, it can enhance social inclusion and reduce social and economic disadvantage. By engaging with scholars from other countries and educating people from other countries, it helps create a nation confident and engaged both with its geographic region and the wider community of nations. By helping sustain and renew other institutions through its capacity to develop knowledge and skill higher education acts as a cornerstone of the institutional framework of society. (Australian Government, 2008, p. 5)

Estos procesos podrían sintetizarse, según el Gobierno de Australia (2008), en los siguientes puntos clave: aumentando el porcentaje de población en la educación superior; aumentando la diversidad de fuentes de ingresos incluidos los estudiantes internacionales; aumentando la contribución de los estudiantes en los costos de su educación; mejorando la productividad y la eficiencia del sistema educativo; la introducción de financiación competitiva o basada en rendimiento y finalmente la diversificación de la educación superior mediante el apoyo gubernamental para la oferta privada.

Prosiguiendo con el análisis, en el Reino Unido la finalidad del modelo educativo se orienta hacia la perspectiva del progreso social, fundamentando la acción del estudiante en la experiencia previa y la disciplina del conocimiento reflejado finalmente en el desarrollo sistemático del estudiante, gracias a docentes enfocados en la investigación para la enseñanza.

A partir de las miradas analizadas en la revisión es posible identificar tres puntos de inflexión, según Gale (2010) entre los países abordados como ejes de referencia analítica desde una perspectiva constructivista:

- I. El contacto entre estudiantes y facultad en el ambiente de educación superior en sus propios términos, comprometiéndose en los temas y discusiones intelectuales que son relevantes entre ellos.
- II. Aprendizaje informal, donde los estudiantes pueden aprender fuera de las aulas y los currículos, permitiendo contribuir con diferentes formas de apropiación de conocimiento.
- III. Investigación para la docencia, no determinando qué se debe investigar, pero si indagando las experiencias de enseñanza y aprendizaje; comprometiéndose con diferentes formas de apropiación de conocimiento y difusión de este.

Estas miradas congruentes se reafirman, como lo plantean Bradley, Noonan, Nugent y Scales (2008), y se consolidan a partir de la creación de ambientes y experiencias

socialmente inclusivos para limitar la discriminación e inequidad persistentes en los sistemas de educación. Sin embargo, también son determinantes para la promoción de la excelencia de los estudiantes.

## **Visiones continentales: avances de América Latina como bloque**

En América Latina el tema de la desigualdad en ámbitos sociales, políticos y económicos, junto con la grave problemática de la concentración de la riqueza en manos de las élites regionales han promovido de forma directa mecanismos históricos que perpetúan las barreras entre las diferentes clases sociales, no solamente reflejado en fenómenos como el acceso a la canasta básica o a servicios médicos asistenciales, sino que se ha enraizado en los modelos educativos y en la posibilidad de acceso a ellos por parte de niños, jóvenes y adultos.

Por tanto, comprender el efecto de la desigualdad en el sistema político y sus efectos directos en la educación desde una perspectiva multidimensional, se tomará como referencia el índice de desarrollo democrático siendo uno de los métodos de medición más completos y detallados. Con esto, se analizan factores tales como: el respeto a los derechos civiles y políticos; eficiencia del sistema político y calidad en las instituciones; y finalmente políticas de bienestar<sup>3</sup> y desarrollo humano y eficiencia económica (Konrad Adenauer Stiftung, 2015), a continuación, en la tabla 1 se presentan los resultados acumulados durante el periodo 2002-2015:

3 En el marco de esta dimensión se incluye el desempeño en la educación con factores tales como el gasto en educación como porcentaje del PIB.

Tabla 1. Índice de desarrollo democrático 2002-2015 (Konrad Adenauer Stiftung, 2015)

País	2002	2005	2008	2010	2012	2014	2015
Argentina	5,247	4,337	5,731	5,657	5,664	6,650	5,893
Bolivia	4,150	3,528	2,843	3,079	2,733	3,292	4,749
Brasil	3,932	3,820	4,520	4,691	4,907	4,197	4,744
Chile	8,757	<b>10,000</b>	9,670	<b>10,000</b>	9,962	8,523	8,749
Colombia	5,254	2,993	4,660	4,305	3,968	3,230	3,250
Costa Rica	8,575	8,510	10,000	9,252	<b>10,000</b>	8,485	9,094
Ecuador	1,694	3,658	<b>2,521</b>	2,931	2,846	4,640	4,954
El Salvador	5,544	5,053	4,184	3,526	4,362	4,810	4,163
Guatemala	3,992	<b>1,648</b>	3,444	2,999	2,983	<b>0,876</b>	<b>1,529</b>
Honduras	3,107	4,332	4,408	<b>2,537</b>	3,328	1,943	1,988
México	6,340	5,522	6,135	5,455	5,373	5,019	4,384
Nicaragua	2,963	4,032	3,860	3,039	2,892	2,630	1,855
Panamá	8,309	6,918	6,503	6,127	6,048	4,768	7,114
Paraguay	2,255	4,493	3,861	3,621	3,806	3,179	3,973
Perú	4,352	3,126	5,020	5,765	5,696	6,415	6,199
R. Dominicana	—	3,823	3,577	2,741	2,952	1,770	3,376
Uruguay	<b>10,000</b>	8,355	8,717	9,732	9,612	<b>10,000</b>	<b>10,000</b>
Venezuela	<b>2,243</b>	2,581	3,258	3,354	<b>2,418</b>	2,406	1,586
Promedio	5,101	4,818	5,162	4,934	4,975	4,602	4,866

Este índice es determinante en el análisis del comportamiento de una sociedad frente a los factores que permiten el desarrollo de las comunidades, entre más alto sea el índice mejores niveles y oportunidades tendrán las personas para superar las barreras generadas por la exclusión social, política y económica. Una revisión general de la tabla 1 permite revisar a dos naciones con indicadores completamente opuestos:

- El caso uruguayo puede ser considerado como uno de los más exitosos, concentrando la atención en el periodo de consolidación de las políticas progresistas del Frente Amplio gracias al fortalecimiento de la calidad institucional y la eficiencia política. Específicamente en el ámbito de educación, perteneciente a la dimensión social, el repunte se consolida gracias al aumento en el gasto público en educación y el fortalecimiento de la matriculación secundaria.

- En contraste, Colombia presenta durante el periodo fluctuaciones hacia la baja del indicador por sus marcadas debilidades en el respeto de los derechos políticos y libertades civiles, junto con un profundo arraigo de la corrupción y la desestabilización de la democracia a causa del conflicto. En la dimensión social, el aumento de inversión en la educación es el factor más relevante, aunque internamente se considere que los recursos orientados a la educación pública deben aumentar.

Ahora bien, adentrándose en la minucia de los indicadores en Latinoamérica frente al tema de la educación, el análisis se centra en los escenarios promovidos por los Estados con una orientación garantista, donde la educación se constituye como un derecho fundamental, por lo tanto, plantea una serie de retos de los gobiernos para implementar un modelo inclusivo en el sistema educativo:

1. *Desigualdades en el acceso*: si bien se han mejorado las condiciones de acceso a la educación, aún son las personas con mayor grado de vulnerabilidad quienes menos acceden a los diferentes niveles de educación. En la educación superior, esta posibilidad de acceso no solamente promueve la movilidad social, también se considera como una de las bases para salir de la pobreza. Frente a esta perspectiva se promueven escenarios alternativos de formación, no necesariamente vinculados permanentemente con las aulas regulares, que les permiten a personas adultas (extraedad) especialmente acceder al sistema educativo con las garantías básicas que le permiten desarrollarse intelectual y socialmente.
2. *Desigualdades en la permanencia y conclusión de los estudios*: según Marchesi, Blanco y Hernández (2014), en la educación secundaria los índices de atraso escolar y de deserción son más elevados que en la educación primaria, y se acentúan las brechas según origen socioeconómico, área geográfica u origen étnico, produciéndose una marcada estratificación. Esta desigualdad se refleja en el acceso a la educación superior en el nivel universitario, donde la población

con mayores niveles de vulnerabilidad no cuenta con las condiciones mínimas para el ingreso a este nivel educativo. Ante esta perspectiva, los Estados deben promover estrategias que permitan a los jóvenes estudiantes culminar sus estudios secundarios, pero también debe propender su continuidad en la educación superior, no necesariamente bajo el estándar tradicional hacia la titulación profesional, puede orientarse también a la formación a través de ciclos propedéuticos.

3. *Desigualdades en el aprendizaje*: dentro de los asuntos pendientes en esta área se encuentra el tema de la reducción de la brecha de aprendizaje; facilitar el ingreso a la educación superior a personas en condición de vulnerabilidad no significa directamente al desarrollo de competencias o acceso al conocimiento. En la promoción de la educación secundaria a la superior de forma general no necesariamente se logran consolidar procesos pedagógicos y académicos que le permita a los estudiantes un acceso igualitario y justo ante las marcadas diferencias de calidad y pertinencia entre los currículos y las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas públicas y privadas.

Así mismo, en la Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos, en el Marco de Acción Regional en el acápite de Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos se destacan tres fundamentos:

En primer lugar, “la región ha desarrollado planteamientos propios y ricas experiencias de educación popular y de educación de jóvenes y adultos a lo largo de muchos años” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000, p. 38). Estas estrategias se presentan como alternativas liberadoras de clase, donde los diferentes actores sociales, sin ningún distingo de clases o nivel socioeconómico, utilizan la educación como herramienta no solo como cohesión social sino como elemento de consolidación de colectividades.

En segundo lugar, “las demandas y acuerdos de conferencias internacionales dan nuevas perspectivas y exigencias a la acción regional en educación de jóvenes y adultos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la



Cultura, 2000, p. 38). Indica la importancia de la generación de coherencia entre las políticas públicas nacionales e internacionales, buscando la armonización y generación de planes, programas y proyectos de acción latinoamericano (por ejemplo, la Alianza del Pacífico).

En tercer lugar, “la provisión de oportunidades educativas a jóvenes y adultos demanda una especial acción coordinada de los actores sociales y de sectores que intervienen en los campos de la salud, el trabajo y el medio ambiente” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000, p. 38). Entendiendo que la educación no es un área aislada, al contrario, permite la interacción de diversos actores sociales gracias a la posibilidad de intervención (y mejoramiento) de diversas acciones a escala local y regional.

A partir de estos lineamientos, los países latinoamericanos en pleno se comprometieron a “incorporar la educación de jóvenes y adultos a los sistemas educativos nacionales y darle prioridad en las reformas educativas que se realizan, como parte de la responsabilidad central de los gobiernos en la educación básica de su población” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000, p. 38). Gracias a esta perspectiva ha sido posible que la percepción sobre el acceso a la educación permita la posibilidad de realizar procesos de educación inclusiva que dinamicen y potencialicen estrategias de inclusión social. En otras palabras, que permitan

mejorar y diversificar los programas educativos de manera tal que: Otorguen prioridad a los grupos excluidos y vulnerables; aseguren y consoliden la alfabetización; den prioridad a la adquisición de habilidades y competencias básicas para la vida, y fomenten la construcción de la ciudadanía.; vinculen la educación a padres y madres con el cuidado y educación inicial de los niños; utilicen esquemas formales y no formales de calidad; asocien la educación de jóvenes y adultos a la vida productiva y de trabajo; reconozcan las experiencias previas como aprendizajes válidos para la acreditación. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000, p. 38)

Para concluir este aparte de las perspectivas latinoamericanas es importante retomar el Marco de Acción Regional en el acápite de “Educación inclusiva”, en el que se destacan dos fundamentos orientados desde la educación básica pero trascendente en todos los niveles:

La educación básica para todos implica asegurar el acceso y la permanencia, la calidad de los aprendizajes y la plena participación e integración, de todos los niños, niñas y adolescentes, especialmente indígenas, con discapacidad, de la calle, trabajadores, personas viviendo con VIH/Sida, y otros. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000, p. 39)

Y quizás la más importante en términos de diversidad y de valoración de la educación como derecho fundamental “la no discriminación por motivos culturales, lingüísticos, sociales, de género e individuales, es un derecho humano irrenunciable y que debe ser respetado y fomentado por los sistemas educativos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000, p. 39).

En esta ocasión, los países latinoamericanos en pleno se comprometieron en dos aspectos fundamentales: uno estructural en el ámbito de creación de política pública y otro en el desarrollo de los cambios internos dentro del modelo que debe ser surtido como se refleja a continuación:

- I. Formular políticas educativas de inclusión, que den lugar a la definición de metas y prioridades de acuerdo con las diferentes categorías de población excluida en cada país y a establecer los marcos legales e institucionales para hacer efectiva y exigible la inclusión como una responsabilidad colectiva.
- II. Diseñar modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexibles y nuevos espacios en la comunidad que asuman la

diversidad como valor y como potencialidad para el desarrollo de la sociedad y de los individuos, recuperando las experiencias formales y no formales innovadoras, para atender las necesidades de todos: niñas, niños y adolescentes, jóvenes y adultos. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000, p. 39)

## **Visión nacional: avances en la legislación colombiana**

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el año 2013, emitió los *Lineamientos política de educación superior inclusiva*, partiendo de una perspectiva que está fuertemente relacionada con la capacidad de potenciar la diversidad y promover la diferencia, garantizando la participación de la comunidad en los procesos educativos, especialmente en el contexto de la Educación Para Todos:

educación donde el número de estudiantes más proclives a ser excluidos del sistema ha sido reducido a un nivel donde la priorización de ciertos grupos ya no es un imperativo. En la EPT, las políticas diferenciales deberían convertirse en características puntuales de atención y no en elementos centrales de las estrategias y acciones educativas. (MEN, 2013, p. 24)

Además, aborda con cercanía la perspectiva de las sociedades incluyentes, el concepto de frontera y colindante con la construcción de sociedades de conocimiento como se enuncia a continuación:

Si la finalidad en educación es llegar a una educación para todos, esta se debe dirigir hacia la búsqueda de sociedades incluyentes. Al ser definida como estrategia central para llegar a la inclusión social, la educación inclusiva se articula con políticas inclusivas en áreas como la salud, el trabajo y la cultura entre otras, las cuales permiten la consolidación de sociedades que tienen como premisa vencer la exclusión social que las afecta, no solo desde un punto de vista material y objetivo, sino también simbólico y subjetivo. (men, 2013, p. 25)

## **Experiencia en la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior**

La Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN) no ha sido ajena al incipiente proceso en el país de implementación de políticas de educación inclusiva en el ámbito de las instituciones de educación superior, promovidas desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

La CUN es una institución de carácter privado constituida en 1981; ha establecido como misión comprometerse con la formación integral del ser humano y en especial de la mujer a partir de su modelo innovador. Esta perspectiva orientada desde la diversidad e inclusión se despliega en su futuro preferido, su visión delimita como objetivo “convertirse en el 2022 en una institución de formación respetada, innovadora, entretenida y reconocida nacional e internacionalmente, por su contribución a la transformación social” (CUN, 2013, p. 33). Así mismo plantea como valores a fomentar: compromiso, integridad, respeto, creatividad y adaptabilidad; elementos que se convierten en el eje central de la prestación de sus servicios educativos.

Para el logro de sus propósitos misionales, la institución ofrece diversos programas de formación por ciclos propedéuticos (técnico, tecnólogo y profesional) organizados en: Escuela de Ciencias Administrativas, Escuelas de Comunicación y Bellas Artes y Escuela de Ingeniería, apoyados por cuatro áreas transversales de formación: ciencias

básicas, investigación, sociohumanística y emprendimiento; soportado adicionalmente por un centro de idiomas.

En los últimos años, gracias al posicionamiento en el territorio nacional de la institución y a un trabajo constante del área de formación sociohumanística, en el ámbito de la inclusión social y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, reflejados por ejemplo en la implementación de iniciativas como la Cátedra José María Carbonell y la Cátedra de Pensamiento Cunista, la institución ha pretendido fortalecer su acción en las regiones más apartadas llevando un modelo educativo flexible e incluyente a personas que no tendrían la posibilidad de hacer parte del sistema educativo formal.

En concordancia con su trabajo en las regiones, especialmente por los procesos de atención a población en municipios alejados a cascos urbanos, en muchos casos caracterizados por desigualdades sociales o afectados por el conflicto armado, la institución considera prioritario desarrollar una revisión de su modelo pedagógico actualmente constituido por los enfoques teóricos del constructivismo, el aprendizaje significativo y el desarrollo de las inteligencias múltiples; revisión que propenderá por incluir el modelo de educación inclusiva correspondiente al rol que desarrolla la institución en los territorios, como nodo de red de procesos de inclusión social no solo desde la academia e investigación sino también desde la incidencia en procesos sociales y productivos.

En consecuencia, en el año 2013 la institución se presentó a una convocatoria con el Ministerio de Educación Nacional, la cual se cristalizó con el Convenio de Cooperación 1119 y la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior junto con su aliado estratégico la Corporación Opción Legal. El convenio como fin principal establece la creación o modificación de programas académicos y el fortalecimiento de procesos académicos y administrativos de educación superior, con enfoque en educación inclusiva, proceso piloto que se centraría en dos programas insignia en las regiones: administración pública y administración turística y hotelera.

El primer paso, antes de iniciar el proceso de implementación territorial tras la aprobación, consistió en establecer un estado del arte frente a los conceptos fundantes de lo que sería la puesta en marcha de un proceso de investigación fundamentado en la metodología IAP (investigación-acción participativa), donde la población a intervenir en la fase de

implementación no solo sería *objeto* en el marco de la investigación, se convertiría en *sujeto* protagonista gracias a sus aportes y desarrollos en el proceso de intervención.

Dentro de los conceptos estudiados en la fase previa, el de educación inclusiva fue uno de los más relevantes; dentro del marco de diversas investigaciones se determinó que la definición más cercana a la realidad institucional es: la educación inclusiva “pretende permitir acceso y permanencia con calidad para diferentes grupos poblacionales que puedan tener algún tipo de diferencia en el ámbito social o económico” (Wynter, 2013, p. 262), avanzando de esta manera con el análisis de modelos educativos con perspectiva universalizante, fundamentándose en acciones de restitución de derechos y teniendo en cuenta que

la educación inclusiva es un medio privilegiado para alcanzar la inclusión social, algo que no debe ser ajeno a los gobiernos [...] la inclusión no se refiere solamente al terreno educativo, sino que el verdadero significado de ser incluido lleva implícitamente la inclusión social, la participación en el mercado laboral competitivo. (Arnaiz, 2003, p. 54)

Dentro de esta perspectiva de educación como acción de restitución de derechos, se decide abordar una perspectiva ligada al enfoque trivalente de justicia, desde la visión de Waitoller y Artiles (2013), donde se puede establecer que teniendo en cuenta los límites de las conceptualizaciones tradicionales de la educación inclusiva, es necesario perfeccionar este constructo para que las complejidades que conducen, median y mantienen la exclusión sean conocidas. Las tres dimensiones de conceptualización de la justicia argumentan que el movimiento de la educación inclusiva debe constituir una lucha constante hacia: a) la redistribución de acceso y participación en las oportunidades de calidad para aprender (dimensión redistribución); b) el reconocimiento y la valoración de las diferencias de todos los estudiantes reflejadas en el contenido, la pedagogía y las herramientas de evaluación (dimensión de reconocimiento); y c) la creación de más oportunidades para los grupos no dominantes para avanzar en las reivindicaciones frente a la exclusión educativa y sus respectivas soluciones (dimensión representación).

A partir de estas conclusiones en el ámbito teórico se determinaron unos supuestos básicos para reorientar el enfoque conceptual institucional, los cuales permitieron la construcción de las propuestas de educación inclusiva desde los programas en los cuales se desarrolló el piloto. Sintéticamente estos supuestos sobre la educación inclusiva sostienen:

- Por sus características universalizantes se considera como un derecho que atiende las dimensiones más importantes del ser humano, por lo tanto, debe entonces garantizar acceso, calidad, permanencia y pertinencia.
- Se dimensiona como eje constructor de sociedades diversas e incluyentes, es un elemento de transformación de los sistemas educativos para el reconocimiento de la interculturalidad.
- En su práctica debe adecuarse desde la diversidad como representación de las identidades humanas promoviendo la participación y permanencia de todos los integrantes de la comunidad educativa.
- Se compromete al desarrollo de procesos de identificación y eliminación de las barreras físicas, sociales y económicas que impiden el efectivo ejercicio del derecho a la educación, logrando disminuir y eliminar la marginación y fracaso escolar.
- Enfatiza su trabajo en los estudiantes pertenecientes a grupos poblacionales que podrían ser considerados en alto riesgo de marginalización o deserción académica.

En concordancia con los resultados obtenidos en el proceso de investigación y consolidación teórica se establecen a continuación una serie de lineamientos básicos que deberán ser implementados progresivamente en la institución, teniendo en cuenta que afectarán profundamente el Proyecto Educativo Cunista y el compromiso de las instancias de liderazgo institucional; solo desde estas últimas se “permite y facilita el logro de los objetivos educacionales, haciendo de la institución, un escenario de cambio y proyección personal y colectiva y convirtiéndose en una necesidad para el establecimiento de la educación inclusiva” (Vanegas, 2009, p. 37).

- I. La formación docente en educación inclusiva es determinante para que los educadores, dentro de su práctica pedagógica, comiencen procesos de ajuste razonable en sus asignaturas buscando una amalgama entre la práctica andragógica y la educación inclusiva, por tanto, formar a los docentes en este modelo pedagógico permitirá convertir las aulas de clase en ejes de cohesión e inclusión de todos los estudiantes. Los procesos de enseñanza en clase deben responder no solamente al currículo, también a las necesidades de la comunidad estudiantil, quienes son sin duda la razón de ser de las instituciones educativas.
- II. El apoyo a la implementación de iniciativas pedagógicas inclusivas provenientes de docentes o estudiantes de la institución permite el desarrollo de proyectos de aula, que promuevan la investigación aplicada (desde las áreas sociales hasta las ciencias exactas) y el desarrollo mancomunado de la comunidad educativa con el territorio. Las instituciones educativas deben, en el marco de su responsabilidad social, aportar para el desarrollo en los espacios donde se asienta y son directamente los estudiantes y los docentes quienes conocen las situaciones socialmente problemáticas, por tanto, son ellos en potencia los portadores de nuevas alternativas de solución.
- III. El apoyo y financiamiento a la producción de material pedagógico adaptable a las necesidades regionales de la institución, entendiéndose que las instituciones educativas se establecen en el territorio, debe ser adaptable a las condiciones estructurales y coyunturales donde se implemente. Sin lugar a duda las características regionales enriquecen la construcción de syllabus e investigación.
- IV. La creación de un espacio institucional específico donde se atiendan los requerimientos, solicitudes, quejas o necesidades frente a los procesos de inclusión institucionales con enfoque diferencial, es un espacio diferente a bienestar estudiantil, el cual debe encargarse de atender las necesidades específicas de las comunidades en el marco de la diversidad. En ocasiones, las políticas generales pueden excluir grupos minoritarios, los cuales ante la ley tienen protección especial y en las instituciones educativas esta misma debe ser extendida.



- V. La creación de programas de educación bilingüe de lenguas nativas de las comunidades étnicas y pueblo rom presentes en la institución con una perspectiva sociolingüística, con el objetivo de fomentar la apropiación del territorio y sus costumbres, especialmente en las nuevas generaciones de estudiantes quienes tendrán opciones educativas de calidad sin necesidad de migrar a otras ciudades, fenómeno que puede generar procesos de desarraigo de sus comunidades.
- VI. La implementación de estrategias con enfoque diferencial para reducir los niveles de deserción por prácticas exclusivas y erróneas; estas estrategias deben iniciar desde las aulas, insertando métodos diferenciados de aprendizaje cuando sea requerido o a través de ajustes razonables dentro del syllabus para beneficiar a los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad (tutorías, adaptaciones pedagógicas, seguimientos académicos).
- VII. La implementación de estrategias para reducir la brecha digital en la comunidad educativa es determinante no solamente para el acceso a información de calidad, sino también es la construcción de un escenario alternativo de construcción de comunidad en torno a las tecnologías de la información y la comunicación, centrando los esfuerzos en los adultos quienes no son nativos digitales.
- VIII. La ampliación del programa de becas para estudiantes en alta condición de vulnerabilidad; dando un giro del modelo de oferta de becas al modelo de demanda a partir de las necesidades reales de la población, considerando a aquellos con menor capacidad de acceso al sistema educativo y manteniendo los incentivos a la práctica deportiva y cultural.
- IX. La promoción y apertura de espacios culturales, sociales y de interés para grupos de la comunidad educativa desde la perspectiva de la diversidad (mujeres, LGBTI, rom, comunidades étnicas, población en condición de discapacidad, población desplazada, desmovilizada y víctimas del conflicto armado), pero que en esencia sean abiertos y se conviertan en dialogo de saberes de encuentro, de respeto a la diferencia y de construcción de principios de otredad y alteridad.

- X. Promoción y creación de experiencias educativas significativas con un enfoque diferencial repositivo desde la perspectiva de la diversidad (mujeres, LGBTI, rom, comunidades étnicas, población en condición de discapacidad, población desplazada, desmovilizada y víctimas del conflicto armado) que promuevan la participación en las aulas y amplíen la cobertura educativa beneficiando las prácticas de construcción de tejido social desde las aulas como nodo de red.

## Conclusiones

Las políticas públicas son herramientas que le permiten al Estado actuar directamente sobre la población, con el objetivo fundamental de mejorar las condiciones de vida a partir de la solución o mitigación de situaciones socialmente problemáticas. El caso del acceso y permanencia a la educación por parte de jóvenes y adultos se ha considerado como uno de los retos más importantes, dada su capacidad para aportar en la reducción de la pobreza y de grandes brechas socioeconómicas que se han consolidado durante el proceso de desarrollo de las naciones.

Llegar a una definición acerca de la educación inclusiva en el marco de la educación no es fácil, teniendo en cuenta que se enmarca en una serie de componentes desde perspectivas sociológicas, pedagógicas, culturales, económicas y psicológicas, los cuales, gracias a la alineación del espacio internacional, se ha encontrado con paradigmas frontera que refuerzan su propósito como la Educación para Todos.

Sin embargo, sin importar el enfoque que se seleccione para su análisis, el impacto en la educación superior no solamente desemboca en prácticas colaborativas que cambian el paradigma educativo clásico dentro de los currículos y las aulas, abre nuevas perspectivas donde la educación superior también debe considerarse como derecho, pues gracias a ella, se permite ampliar la igualdad de oportunidades y la participación de todos los miembros de la sociedad, no solamente con garantías de acceso y permanencia en el sistema educativo sino como constructores de un espacio inclusivo que modifica la estructura de las bases sociales.

## Referencias

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Malaga: Algibe.
- Australian Government. (2008). *Review of Australian Higher Education. Final Report*. Canberra: Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Berruezo, P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2). 179-207.
- Bradley, D., Noonan, P., Nugent, H. y Scales, B. (2008). *Review of Australian Higher Education: Final Report*. Canberra: Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Corporación Unificada Nacional de Educación Superior. (2013). *Proyecto Educativo Cumista*. Bogotá: Corporación Unificada Nacional de Educación Superior.
- Corporación Unificada Nacional de Educación Superior. (2018). *Proyecto Educativo Cumista*. Bogotá: Corporación Unificada Nacional de Educación Superior. Recuperado de <https://bit.ly/2PeIgnx>
- Gale, T. (2010). Towards socially inclusive teaching and learning in higher education. *Occasional Papers on Learning and Teaching at UniSA, Paper 2*, 1-7.
- Hooker, M. (2007). *Concept Note: Developing a Model for Inclusive Education and Assistive Technology Appropriate for Teaching and Learning Contexts in Developing Countries*. Dublin: Global eSchools and Community Initiative (Gesci).
- Konrad Adenauer Stiftung. (2015). *Índice de desarrollo democrático de América Latina*. Montevideo: Konrad Adenauer Stiftung.
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

- Milem, F. (2003). The Educational Benefits of Diversity: Evidence from Multiple Sectors. En M. Chang, D. Witt y K. Hakuta (eds.), *Compelling Interest: Examining the Evidence on Racial Dynamics in Higher Education* (pp. 126-169). Palo Alto: Stanford University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministros Europeos de Enseñanza. (28 de mayo del 2016). *Declaración de Bolonia* [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2tvPfun>
- Organización de las Naciones Unidas. (s. f.). *Educación superior y objetivos de desarrollo sustentable* [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2OJ2ELN>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración mundial sobre la Educación para Todos y marco de acción para satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien: Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1993). *Conferencia general de la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. 27<sup>ma</sup> sesión*. París: Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior* (pp. 1-19). París: Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Educación para Todos: Marco de Acción para las Américas. Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos* (pp. 35-42). Santo Domingo: Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* (pp. 1-13). París: Unesco.

- Presidencia de la República de Colombia. (3 de agosto de 1994). Decreto 1860 de 1994: Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. DO: 41 473. Recuperado de <https://bit.ly/2GHVlrY>
- Rubio-Liniers, M. (2004). *El análisis documental: indización y resumen en bases de datos especializadas* [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2KV933S>
- Testa, D. y Egan, R. (2014). Finding Voice: The Higher Education Experiences of Students from Diverse Backgrounds. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 229-241.
- Vanegas, M. (2009). Un acercamiento al liderazgo en la educación inclusiva. En M. Sarto y M. Venegas (eds.), *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 27-39). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Waitoller, F. y Artiles, A. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319-356.
- Wynter, B. (2013). Modelos de educación inclusiva en países de América Latina. Aprendizajes y perspectivas. En W. Muñoz, A. Montealegre, B. Wynter y M. Silva (eds.), *Educación superior inclusiva: una experiencia en la CUN* (pp. 261-271). Bogotá: Fondo Editorial CUN.



# Capítulo



# En didáctica, competencias e innovación, el diseño lo es todo

*Oscar Iván Lombana Martínez\**

La verdad que evidencia el discurso parresiástico es la vida que alguien manifiesta ontológica y éticamente en su propia existencia. No se trata, por tanto, de descubrir una verdad en el sujeto ni de hacer del alma un lugar donde reside la verdad; tampoco se trata de hacer del alma el objeto de un discurso verdadero. Se trata de hacer de esta verdad aprendida, memorizada, progresivamente puesta en aplicación, un cuasi objeto que reina soberanamente en nosotros

FOUCAULT (2004, p. 475)

## Resumen

El diseño didáctico es el resultado de un proceso de reflexión que consolida los marcos epistemológicos del maestro: las posturas teóricas, los conocimientos técnicos, pero también sus aspiraciones de vida, sus saberes más ancestrales; además, el horizonte institucional de la organización y los objetivos de aprendizaje; este diseño guarda una relación intrínseca con el currículo y es objeto de estudio de la didáctica por cuanto viabiliza los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este ejercicio escritural muestra una relación entre tres conceptos, la didáctica, las competencias y la innovación con el pretexto de discutir su importancia para mostrar el valor del diseño como gran tarea del docente.

## Palabras clave

Competencias, concreción curricular, didáctica, innovación, diseño didáctico, epistemología, teorías del aprendizaje

\* Magister en Estudios Sociales. Investigador y asesor en temas relacionados con didáctica y diseño curricular. Docente Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y EAN.



## Introducción

Justo en el momento en el que se consolida el trabajo que a lo largo de décadas han desarrollado muchos docentes, que han dedicado tiempo y esfuerzos a la sistematización y análisis de su práctica y a la teorización de un conjunto de didácticas específicas, es importante abrir espacios de discusión en torno a la didáctica como una disciplina necesaria en la formación de docentes y en el desarrollo de cualquier proceso de estudio, dado que permite construir conocimiento acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje con enfoque práctico.

La didáctica vista así, sin más, carece casi siempre de valor, precisamente por las confusiones que genera y por el poco respaldo bibliográfico que tenía hasta hace poco tiempo, además de la poca circulación que tienen los textos sobre este tema y la dificultad que representa buscarlos incluso hoy cuando las bases de datos en la red abundan. Por esta razón es difícil la formación en didáctica. Los estudiantes de profesorados y licenciaturas, en el caso colombiano, se muestran poco interesados por su formación en didáctica; aún se sigue viendo “como una costura”, como un elemento poco relevante y no se reconoce la sustantividad en el quehacer de un docente, ni tampoco que, en el caso de su profesión, la *didáctica lo es todo*.

Este texto tiene el propósito de hacer una discusión ordenada en torno a tres conceptos: didáctica, innovación y competencias. La propuesta no se basa en una crítica a los docentes sino en la búsqueda de puntos de encuentro útiles para una discusión que la mayoría de las veces se va por las ramas; para esto se abordarán los tres conceptos mencionados por separado, procurando concepciones actualizadas y pragmáticas que permiten ver su funcionalidad en la práctica docente; al final se presentará una lectura de su necesaria conjunción, para empezar una narración que sirve como excusa.

El estudio que da fundamento a este documento a nivel metodológico no es un ejercicio investigativo de campo. Dado que es un ensayo, las acciones que permitieron componerlo están basadas en la sistematización de algunas experiencias del autor y en este sentido a lo largo del documento no se presentan resultados sino conclusiones a partir de dicha sistematización y la revisión teórica.

## El maestro

Amigo lector, le propongo un ejercicio: imagine por un momento que usted está frente a una mesa en la cual aparece un plano, es un aula de clases, de derecha a izquierda seis metros aproximadamente, a escala por supuesto, de arriba abajo siete metros, en el extremo superior del plano en la parte horizontal podemos ver una línea que no ocupa toda la pared, es el tablero, cerca de él ocupando la esquina superior derecha un círculo que representa una mesa redonda rodeada por cinco líneas que muestran cinco sillas. En el extremo superior izquierdo hay un rectángulo que representa la mesa del maestro; distribuidos en el centro del plano y ocupando un fragmento de la parte inferior derecha, cuatro rectángulos más alargados que el primero, son cuatro mesas cada una con un promedio de cuatro sillas. En la parte inferior izquierda otro rectángulo, más alargado y más ancho que los anteriores, un estante de materiales, seguro del maestro. En el extremo inferior derecho una línea que representa la puerta.

Ahora pensemos ese mismo plano pero en tercera dimensión; nosotros, usted y yo, estamos de pie en la puerta, ubíquese en esta escena. Para efectos de una mejor concentración he detenido lo que sucede; desde nuestra ubicación podemos ver al profesor escribiendo algo en el tablero, son las unidades de medida, ese es el título y debajo algunos ejemplos: el centímetro, el decímetro, el metro, el decámetro, etc. El maestro sostiene el marcador con su mano mirando hacia nosotros; a su izquierda, la mesa redonda ocupada por cuatro niños, son los mayores, cursan tercer año de formación básica.

Liberemos el tiempo y dejemos mover la imagen un momento y dirijamos ahora la vista a los estudiantes de esta mesa, entre los cuatro niños hay uno que participa más que los otros, no podemos perderlo de vista, es un niño inquieto, se mueve constantemente, tiene la cabeza rapada, se sienta, al instante se pone de pie, luego se sienta sobre su pierna, la misma que hace instantes había puesto sobre la silla flexionándola, mantiene su mano derecha arriba anticipándose a las preguntas del profesor, tiene una regla en la mano izquierda, la misma que usa para repasar su nariz constantemente, los otros tres toman nota atentamente.

Dirijamos de nuevo la vista al maestro, él es un hombre experimentado, así lo evidencia su cabello cano, su vestimenta prolija y la propiedad con la que expone su temática. Ahora le da la espalda al tablero y se dirige a todo su público con el marcador en la mano dispuesto a usarlo cuando haga falta para complementar su exposición, mira a todos sus estudiantes y lanza la primera pregunta.

Detengamos la imagen de nuevo, concentrémonos en la tensión del maestro, de su boca se disparará en un segundo la pregunta, recordemos que en el salón hay cinco mesas, hemos observado la primera que se encuentra cerca del tablero, en las otras cuatro hay un aproximado de quince estudiantes -como estamos concentrados en el maestro estos estudiantes que están más cerca de nosotros pueden verse borrosos por un instante- cerca de la mesa redonda de los niños de tercer año se encuentran los de segundo año, ocupando dos mesas y en las otras dos, más cerca de la puerta, los de primer año, son los más chicos, los más distraídos. Sí, tiene razón, es un aula multigrado.

El maestro casi descarga la pregunta; toma de su mesa la regla, sosteniéndola de los extremos, con ambas manos la muestra a los estudiantes y deja entre una mano y otros diez centímetros y dice:

— *Supongo que todos trajeron sus implementos, todos son estudiantes y deben traer siempre su regla y su cartuchera.*

Los estudiantes de segundo y primer año se miran unos a otros, atónitos esperan que alguien saque de su maleta estos implementos, la espera es infructuosa, de los quince apenas unos cuatro o cinco meten la cabeza entre su maleta seguros de tenerlos. El resto sigue al maestro, él prosigue:

— *Si tomo la regla de esta forma...*

Recordemos: entre una mano y otra hay diez centímetros.

— *¿Cómo puedo llamar a esta unidad?*

Detengamos de nuevo la imagen y procuremos enfocar los rostros de los niños que podemos advertir; en la mesa redonda tres tienen la cabeza clavada en el cuaderno, por supuesto no atendieron la pregunta, mucho menos vieron que el maestro señalaba apenas

diez centímetros; el cuarto, sentado en su pierna que le sirve para catapultarse y ponerse de pie rápidamente, mantiene su mano en alto —conoce la pregunta y sabe la respuesta—.

Los que seguían al maestro, los más chicos, tal vez aun preguntándose por el paradero de sus reglas, tal vez por distracción, tal vez por pánico, no solo no saben la respuesta, tampoco saben a qué se refiere el maestro con la pregunta, así que han tomado la decisión de copiar lo que hay en el tablero. Algunos siguen sumergidos en sus maletas, aún no sabemos si lograron encontrar lo que buscaban o solo hacen tiempo mientras el maestro continúa la clase, los más cercanos a la puerta, seguro por nuestra presencia, ni siquiera han advertido que el maestro inició la clase.

Reactivemos la escena, el maestro ha lanzado la pregunta, *¿cómo puedo llamar a esta unidad?*, del fondo del salón, de la mesa redonda, resuena la voz de un niño, *¿quién puede ser?*, hay tres clavados en sus cuadernos —así es—, la pierna sirvió como resorte y el niño de la cabeza rapada —llamémoslo Camilo para tener una referencia de él— ahora está de pie con la mano derecha más en alto, el grito contiene una palabra, no la advertimos al principio, —decímetro— ha dicho, —claro—, dice el maestro, mientras estira su mano hacia el tablero y en frente de la palabra *decímetro* que había escrito al principio, escribe: “10 centímetros”.

— *Por lo tanto* —prosigue—, *si tengo, 10 decímetros, tengo un...*

— *Metro* —dice Camilo, quien sigue repasando su nariz—.

No es de extrañar su habilidad, Camilo ha visto esta clase antes, no ha repetido el curso, es decir no lo ha reprobado, adelante veremos por qué. Entre los niños de segundo año, una niña —llamémosla Laura— levanta la mano y dice:

— *¿Puedo tomar una regla de su escritorio?*

Molesto, el profesor acepta, advirtiéndolo de paso:

— *Los que no tienen sus implementos pueden tomarlos del escritorio, pero la próxima clase el que no traiga lo que necesita, voy a empezar a llamar acudientes, si...*

Ha desviado su mirada y parece hablar para nosotros, fijémonos bien en sus ojos, no quiero dañar la impresión que del maestro tenemos, pero algo me dice que no había indicado a los niños qué materiales necesitaban para esta sesión.

— *Es que no podemos permitir que vengan sin lo que necesitan, ustedes saben que esta es la clase de matemáticas, y si no traen con qué trabajar, es muy difícil. Porque ustedes esperan que el colegio les dé todo, ¡y no!, ustedes son responsables de sus cosas.*

— *Entonces —retoma—, diez decímetros son un metro, y diez metros son... un decámetro. Esta vez ni Camilo alcanza a complementar.*

Ahora adelantemos la escena a una mayor velocidad, la voz del maestro se vuelve aguda por efectos de la cinta que ahora gira muy rápido y nos lleva hasta el final de nuestra clase. Miremos bien, a pesar de la velocidad vemos que ninguna otra mano se levanta, Camilo participa dos veces más y el maestro complementa sus apuntes en el tablero. De forma muy ordenada en un cuadro vemos ahora seis unidades: centímetro (diez milímetros), decímetro (diez centímetros), metro (diez decímetros), decámetro (diez metros), hectómetro (diez decámetros), kilómetro (diez hectómetros).

— *Entonces, para la próxima clase que es el jueves, no olviden traer sus materiales, es muy importante. Ahora vamos a la huerta a trabajar porque está muy descuidada, ¡las reglas en mi escritorio y vamos saliendo, no dejen desordenado el salón!*

Minutos después salen los estudiantes, nos hacemos a un lado procurando no tropezar en su animado paso.

## Sobre el relato

Seguro hay en el relato un par de exageraciones pero es una escena de la vida real. Años antes trabajando para una ONG, tuve la posibilidad de visitar algunas instituciones educativas a lo largo del país, una de mis responsabilidades era precisamente observar algunas clases. Hago uso de esta narración porque la pregunta que me ronda la cabeza desde ese día es ¿qué le hizo saber al maestro que todos los niños habían comprendido lo que iba diciendo?, de hecho, ¿cómo hizo para saber, que al igual que Camilo, todos sabían que esas eran las respuestas correctas?, es decir, ¿qué le hizo saber que su actividad de reconocimiento de presaberes había sido exitosa?

## Didáctica

Solo basta echar un vistazo al internet para encontrar miles de acepciones que concuerdan con las críticas que se hacen a la práctica docente; incluso entre docentes hay acuerdos al respecto. La mayoría de estos relatos muestran, si no la impertinencia de las mismas, sí, al menos, las dificultades de construir un conjunto de prácticas eficaces. Muchas de las veces las prácticas de los docentes se evalúan desde perspectivas idealistas que poco tienen que ver con el diario acontecer de una práctica que se construye cada segundo.

Hablar desde esta postura idealista de la didáctica, desde el deber ser de la misma, es casi un asunto perdido, porque si bien un gran conjunto de las reflexiones acerca de la educación, la pedagogía y la didáctica recaen en lecturas y formas acerca de un *deber ser, un modelo a seguir* de los procesos de formación, la verdad más cruda es que casi ninguno de los procesos ocurren de esa forma, se necesitaría de una máquina de implementación para llevar a cabo los procesos como se espera en muchas de las teorías, sobre todo en momentos de angustia por la eficacia de los procesos de formación.

Una postura idealista es inocua por varias razones, pero hay dos fundamentales: la primera, que quienes se forman para ser docentes son seres humanos con una trayectoria de vida que entra en juego cada vez que actúan en el diseño e implementación de un proceso de formación; y la segunda, que no hay consensos ni acuerdos en torno a lo que significa formar un docente. Estos dos elementos que hacen parte de uno mismo muestran la dificultad de hablar desde un punto de vista formal idealista acerca de la formación, por eso, a pesar de que a lo largo de esta discusión se plantean perspectivas teóricas de la didáctica, es importante ver que, de la misma forma que el maestro de la narración, la mayoría de maestros median sus procesos con sus aciertos, desaciertos, encuentros, desencuentros, odios y amores. Aunque es francamente difícil encontrar definiciones de didáctica, hay una coincidencia entre quienes se han atrevido a hacerlo. La didáctica es una ciencia de la educación teórico práctica orientada a estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Parra y García, 2011; Navarro, 2011). Sin embargo, aquí, en lugar de ciencia, se hablará de una disciplina por considerar que no siempre una unidad de conocimiento que enfoca un grupo grande o pequeño de personas en su estudio, debe ser por fuerza una ciencia, no todo debe serlo y no por serlo es más o menos importante; se retoma, entonces, el concepto de disciplina de Vasco (1990),

quien define una disciplina como: “un cierto cuerpo de conocimientos, de tesis, de datos organizados, en cuánto están siendo sostenidos por una comunidad que cultiva ese mismo cuerpo teórico, instrumental, e informativo como una comunidad científica unidisciplinaria” (p. 8).

Rosario Navarro (2011) le da a la didáctica otro conjunto de características que permiten reconocer su estructura en términos de su aplicación, que es justamente en el lugar en el que recaen muchas de las preocupaciones de los docentes. Para ella, la didáctica es

una tecnológica, técnico-artística e innovadora [que está orientada a explicar, aplicar y guiar] los procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de conseguir la formación educativa de los alumnos en contextos intencionalmente organizados, mediante la investigación para la mejora de dichos procesos. (Navarro, 2011, p. 17)

Para Parra y García (2011), la didáctica tiene un enfoque comunicativo lo que la convierte además en una disciplina orientada al diseño de artefactos comunicativos que median entre el saber y el sujeto.

Aunque, claro, la didáctica como cualquier otra disciplina es paradigmática y se ciñe a los postulados epistemológicos de sus basamentos teóricos, no puede negarse la naturaleza pragmática de la didáctica y su orientación al logro de resultados, habrá quienes prefieran su carácter reflexivo e incluso contemplativo, sin embargo, el más valioso desde el punto de vista que aquí se procura plantear es precisamente uno centrado en la eficiencia como se explicará más adelante.

La postura de Navarro es interesante porque aunque puede ser criticada por quienes la consideran instrumentalizadora, muestra la importancia de su perspectiva tecnológica; para Navarro (2011) la didáctica tiene un enfoque tecnológico dado que es una ciencia (disciplina) aplicada y por lo tanto relacionada con el *saber hacer* el *know how* tan de moda por estos días; en este sentido, la didáctica debe asumir al menos siete principios, debe ser: racional, sistemática, planificada, debe tener claridad en sus metas, debe ser controlada y evaluable, eficaz y optimizada. Ella lo explica de la siguiente manera:

**Racionalidad.** Las decisiones de actuación han de tener justificación científica. Es decir, deben basarse en el saber.

**Sistematismo.** Los elementos que intervienen en el proceso son considerados en sí mismos y en relación con los demás en la búsqueda de una misma finalidad.

**Planificación.** La tecnología demanda un proceso anticipatorio del actuar mismo, evitando la improvisación.

**Claridad de metas.** Sin propósitos claros sería imposible la planificación indicada, ni tampoco habría posibilidad de controlar el proceso y la eficacia de los resultados.

**Control o evaluación.** La planificación hay que llevarla a la práctica y comprobar si con ella se alcanzan las metas previstas. Si no es así, se revisa todo el sistema modificando lo necesario.

**Eficacia.** La justificación de la tecnología estriba en demostrar que su forma de actuar tiene mayores posibilidades de alcanzar los objetivos propuestos.

**Optimización.** Incluye tanto la eficacia como el rentabilizar al máximo los recursos y elementos que intervienen en el proceso didáctico, alcanzando los objetivos con menor tiempo y esfuerzo. (Navarro, 2011, p. 21)

Esta es una perspectiva interesante sobre todo porque materializa una secuencia de concreción del diseño didáctico, al mostrar la relación entre la justificación de la enseñanza, su planeación, sistematicidad y evaluación; esto le da al docente algunas pistas claras acerca de su labor, de ahí la importancia del diseño y del que hacer de un diseñador que es el didacta.



En didáctica *el diseño lo es todo*, de ahí la relación intrínseca entre el currículo y la didáctica, Parra y García (2011) lo llaman concreción curricular, se refieren al proceso en el que los propósitos y contenidos toman forma de ambiente de formación, materiales, discursos y en general mediaciones por medio de un diseño estructurado; aunque pueda parecer peyorativo, que no es para nada el propósito de este ejercicio, el docente es en esencia un *diseñador*; la pregunta es ¿qué tipo de diseñador?, ¿qué necesita para diseñar?, ¿qué diseña y cuál es la importancia de su diseño?

El docente pone al servicio de sus estudiantes todo su acervo de vida, sus representaciones sociales, sus horizontes de vida, sus saberes ancestrales, pero también sus conocimientos, aquellos derivados de su exploración científica, no solo de su propia investigación sino de su permanente revisión bibliográfica, por supuesto, también sus afiliaciones a sus marcos epistemológicos. Se pone en diálogo con la institución en la que desarrolla su ejercicio con el fin de acordar unos objetivos de aprendizaje, objetivos claros, medibles y alcanzables; analiza además cuál o cuáles teorías de aprendizaje son más adecuadas para el desarrollo de su proceso, cuál es el enfoque didáctico más favorable; por último filtra todo esto por medio de las mediaciones que conoce y ha desarrollado. El resultado natural de todo esto es el diseño, unos objetivos de aprendizaje, unas metas coherentes, unas mediaciones y un proceso de evaluación que se ajuste a su diseño inicial.

La perspectiva de Navarro (2011) es técnica, enfocada en la eficacia, esta perspectiva no siempre cae bien entre algunos docentes que encuentran la didáctica, si se quiere, más reflexiva, leída a partir de las propuestas críticas de la sociología de la educación. Sin embargo algo que debe rescatarse, los procesos formativos no pueden dejar de ser eficaces, es decir, deben alcanzar lo que se proponen independientemente del ámbito epistemológico del propósito.

La profesora Amanda Rodríguez de Moreno (profesora emérita de la Universidad Pedagógica Nacional y pionera en la reflexión acerca de la didáctica de la geografía) dice constantemente en sus clases y conferencias que no debemos proponernos otra cosa diferente a que nuestros estudiantes sean felices y que si aprenden algo de la teoría, está bien; si encontráramos un acuerdo en este sentido la didáctica debería estar orientada a garantizar espacios que promuevan la felicidad de los estudiantes, nada descabellado para esta disciplina.

## Competencias

Iniciar una discusión acerca de las competencias significa redundar, la mayoría de las veces, en un concepto plano y aparentemente popular en los ámbitos formativos. Casi todos los docentes pueden repetir hasta la saciedad al menos la definición de *competencia*: una competencia hace referencia al saber y saber hacer en contexto.

La *Guía 21* publicada en 2007 por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), se proponía dar orientaciones acerca de la consolidación de un proyecto para incorporar las competencias laborales a la formación para el trabajo y el desarrollo humano, el documento es importante no solo como producto de un proyecto que buscaba el fortalecimiento de las empresas por medio de la generación de empleados funcionales, sino como una aproximación a la didáctica, para el MEN:

El estudiante competente posee conocimiento y sabe utilizarlo. Tener una competencia es usar el conocimiento para aplicarlo a la solución de situaciones nuevas o imprevistas, fuera del aula, en contextos diferentes, y para desempeñarse de manera eficiente en la vida personal, intelectual, social, ciudadana y laboral. Las competencias que el sistema educativo debe desarrollar en los estudiantes son de tres clases: básicas, ciudadanas y laborales. (men, 2007, p. 5)

El Ministerio de Educación Nacional, durante los últimos cuatro gobiernos, ha hecho francos esfuerzos por difundir la importancia del trabajo a partir de las competencias. No solo desarrolló un conjunto de cartillas con los estándares básicos de competencias para un amplio conjunto de áreas, además de otros materiales muy útiles para la gestión escolar, sino que ha financiado procesos de formación para que los docentes cada vez más las reconozcan y las implementen en sus instituciones educativas. Sin embargo, hay que decir que a excepción de algunos casos exitosos, este no es el común denominador, los docentes en general no trabajan a partir de este “modelo” y en general no interpretan el grueso de la teoría, mucho menos la llevan a sus planes de área, es decir a sus diseños didácticos.

Este concepto, el de competencia, llegó a los países latinoamericanos como producto del proceso de globalización; desde mediados del siglo xx, la educación en los países considerados del tercer mundo adquirió un carácter multinacional, la influencia de organismos internacionales como la Unesco han permitido el inicio de un proceso de homogeneización educativa (Martínez, Noguera y Castro 1994), lo que implica que se asumen muchos modelos extranjeros sin más reparos que el de las críticas académicas.

Estos procesos de mundialización de la economía y de globalización cultural derivaron, por supuesto, en la implementación de modelos extranjeros que se concentraron en lo que Montoya llama escuela tradicional: “una pedagogía basada en la imposición de leyes positivas, un plan sistemático enfocado en conducir la vida mediante la obediencia a las reglas y la autoridad, y el sacrificio de los caprichos y el egoísmo” (2016, p. 12).

Lo que ha implicado esta suerte de imposición o de arribo intempestivo es la falta de análisis, reflexión y formación sobre lo que significan las competencias en términos pedagógicos y mucho menos didácticos. Los análisis, la mayoría de veces críticos, que se hacen en las instituciones de educación del sistema público recaen sobre todo en la estandarización del diseño curricular por competencias, también en los elementos neoliberales que se esconden detrás de las propuestas laborales de las competencias, sin embargo, existe un asunto que también es relevante, que es la dificultad de la implementación de las competencias a raíz de su necesaria incoherencia teórica o su falta de claridad empírica. Así lo reseñan Vaca, Aguilar, Gutiérrez, Cano y Bustamante (2015) para quienes las posturas más reconocidas de las competencias mezclan diferentes perspectivas del constructivismo, sin diferenciar los conceptos; para este grupo de investigadores el problema radica en la conjunción de *habilidades, aptitudes, capacidades e inteligencias* de forma indistinta.

Para los investigadores de la Universidad Veracruzana, la propuesta de las competencias, sobre todo la propuesta por Perrenoud, es ambivalente, ecléctica, incoherente e incompleta: “ambivalente y ecléctica, porque abreva al menos de tres psicologías distintas” (Vaca *et al.*, 2015, p. 73) tanto del constructivismo clásico como del contemporáneo, lo que lo lleva a mezclar los conceptos que definen las destrezas del ser humano y a mezclarlas de forma que los intereses epistemológicos también se ven mezclados.

Consideran la propuesta incoherente porque la imprecisión epistemológica “acaba clasificando de manera incoherente los saberes y los recursos, acaba identificando la competencia [...] con las habilidades o los skills” (Vaca *et al.*, 2015, p. 73).

Para finalizar, la consideran incompleta dado que no recupera “la complejidad de los temas tratados, la evolución de los conceptos, el planteamiento de los problemas y los enfoques” (Vaca *et al.*, 2015, p.74), en los que se basa la teoría de las competencias.

Este análisis obliga entonces a desarrollar procesos de análisis de las competencias, caracterizar los enfoques que se pueden encontrar dentro de ellas y formular rutas de abordaje que los docentes puedan reconocer e implementar fácilmente, incluso encontrar alternativas diferentes a este discurso, que permiten mejorar la forma en la que los docentes diseñan e implementan sus procesos de formación, Vaca *et al.* (2015), por ejemplo, hacen un análisis muy pertinente acerca de los esquemas al entenderlos como asimiladores. Entonces,

el sujeto “ve”, “reconoce”, “traspone” e “interpreta” el mundo de acuerdo con las interacciones que ha tenido con él [...]. El esquema nos remite a un sujeto activo y no a uno pasivo, como lo hacen nociones tales como la de asociación y, dependiendo de la interpretación que se le dé, la de interiorización. El sujeto participa de su formación y no se trata de asociaciones contingentes. (2015, p. 95)

Todo esto rdonda en una sola cosa, el valor didáctico de las propuestas basadas en competencias no siempre es comprendido por los docentes, más allá de las críticas sociológicas o pedagógicas, hay mucho valor en la teoría de las competencias que es la importancia que reconoce en el diseño didáctico. Sin embargo, como se ha expuesto hasta aquí, este diseño depende en gran medida de la comprensión que hace el docente acerca del esquema en el que se basa el diseño.

Las competencias se basan en la premisa de la unificación de los saberes y el hacer para la formación ontológica. En la red pueden encontrarse miles de gráficas que lo representan, hay múltiples versiones que incluso complejizan la relación y hablan de aptitudes y actitudes sin importar el enfoque; sí es relevante destacar, que el enfoque por competencias en el diseño didáctico, le propone al docente fomentar el desarrollo de aprendizajes teóricos y prácticos como se expondrá más adelante.

## Innovación

Permítanme una nueva narración en dos párrafos: Al cierre de este escrito me sorprendió un ejemplo de innovación, de emprendimiento. Un señor, como muchos, se subió al articulado de Transmilenio a vender. Eso no es raro, las grandes capitales latinoamericanas y en general del mundo dan muestras de ello. Lo que me pareció particular es lo que vendía y las razones que le permitían argumentar la comercialización de su producto. El señor vendía una cartera, algo parecido a lo que en algunas regiones del país llaman carriel, esto no es novedoso aunque vender una cartera sí lo es de entrada; la particularidad de la cartera es que uno de sus lados, el más importante, el principal, no está hecho de tela, sino de una película plástica, ¿para qué?, una nueva realidad, la mayoría de usuarios del sistema usan su *smartphone*, para chatear, leer, escuchar música o para hacerse los locos, no importa el propósito como sí la práctica. Fácilmente un 90% de los usuarios del sistema de transporte lo usan, y lo hacen a pesar de la peligrosidad que representa. La cantidad de usuarios del transporte público que usan sus equipos inteligentes es proporcional a la cantidad de ladrones que aguardan para hacerse a un buen botín.

¿Cuál es la innovación?, la cartera permite que las personas pongan su celular en el bolsillo que tiene la película y cuando quieran hacer uso de él no tienen que sacarlo de su maleta. Claro, cualquiera puede con el pensamiento malicioso que implica vivir en una ciudad como Bogotá haber advertido un sin fin de problemáticas que puede acarrear el producto. Sin embargo, además de novedoso es innovador, la lectura que hizo quien diseñó el producto, la han hecho pocos, esta persona vio algo que pocos han

visto y puso su conocimiento al servicio de quienes usan el servicio público y al tiempo un equipo inteligente; no se dispuso a criticar el hábito, no lo vio como una práctica nociva, tampoco se preocupó por los altos índices de adicción asociados a los productos que circulan por estos medios, no, él encontró una solución a un problema que aqueja a muchos. No puedo saber cuánto vendió el señor en esta oportunidad porque yo ya iba de salida y estuve tentado a comprar uno de sus productos únicamente para efectos de este escrito, sin embargo el tiempo no me alcanzó. Prometo estar más pendiente a ver si lo veo en uso y cuáles son las posibles modificaciones que hizo a su producto. En cuanto a la innovación, en términos de Benedetti (2000), “es bravo decir algo que realmente no sobre”. Sin duda la innovación es uno de los conceptos más abordados en tiempos recientes y casi un imperativo moral en la generalidad de las ocupaciones de la cultura. Estamos obligados a reinventarnos permanentemente, la mayoría de los casos no estamos tan seguros de la razón, pero hay que ir en contra de la estaticidad por buena que sea.

La innovación bien puede considerarse como una de las máximas de la pospolítica. Para exponer brevemente esto, bien puede acudirse a una conclusión a la que llegó el diario *El Mundo* a comienzos de este año:

La ignorancia y la irracionalidad, propias de la condición humana, son hoy más peligrosas por su propalación en red. Como somos mónadas que coexisten con sus visiones estancas del mundo, cualquier sesgo circulante tiene el mismo rango que una verdad contrastada, por falta de filtros racionales y exceso de filtros burbuja; por ello tendemos a ser conspiranoicos frente a cuanto nos contraría. Esta atomizada discordancia dogmática es aprovechada por el gran comercio y el poder político, reducidos a meras campañas de comunicación. Vender un producto o comprar un voto y crear así comunidad. La posverdad era esto: una cacofonía de millones de seres convencidos de estar en posesión de la verdad. Y la pospolítica, el arte de agrupar a los ensimismados en un coro partidario y partidista. (2 de enero del 2018, párr. 1)

Casi de forma irracional, hemos asumido que el camino es la innovación, muchas veces sin valorar lo que ya hemos logrado, estamos en una permanente ansiedad por renovar lo hecho y en ese afán la verdad es que no cambiamos mucho porque los preceptos siguen siendo los mismos.

Innovar, que en cuentas claras significa hacer algo nuevo o de una nueva forma, resulta suficientemente atractivo sobretodo en tiempos en los que lo nuevo es pan de cada día, la tecnología nos muestra permanentemente su transformación, respondiendo a las más imperantes necesidades o a los más excesivos caprichos, este es el boom de la innovación. Sin embargo, en lo que respecta a la educación, señala Ángel Díaz Barriga (2009):

Lo que se observa es que, cuando las innovaciones de la metodología de enseñanza solo tienen como eje la incorporación de nuevas tecnologías de la información para ponerse a tono con la época, pueden determinar una función de manejo del contenido idéntica a la que se postulaba en la didáctica clásica.  
(p. 52)

Es decir, se sigue haciendo lo mismo por medio de nuevas plataformas, y la verdad es que sí, el *e-learning* que hace diez años prometía transformar la educación del mundo, lo que más ha logrado, y lo ha hecho muy bien, es conectar a los sectores más apartados, sin embargo, las metodologías y las formas de pensar la didáctica no han cambiado mucho.

¡Innovar, innovar, innovar! parece ser la máxima, no importa el costo y realmente tampoco el resultado, lo que puede encontrarse en las ofertas educativas contemporáneas es una exagerada inversión en la publicidad de las instituciones educativas, sobre todo las privadas, que siguen pensando la didáctica como en antaño, pero no porque sean privadas, sino porque los cambios en las formas de concebir las didácticas no han cambiado mucho, máxime cuando la disciplina parece rezagada y poco financiada.

Si se trata entonces de hacerlo a ultranza es necesario pensar que la innovación en didáctica como en cualquier otra disciplina u ocupación está atravesada por varios elementos, entre ellos una formación ontológica, una redimensión de los recursos en la actualidad y una revisión de los propósitos. Al inicio se citaba la *parresia*, una categoría que emerge del análisis foucaultiano acerca de la verdad, de la liberación de sí mismo de los preceptos culturales. Es ahí, justo ahí, donde eventualmente podría pensarse en la materialización de la innovación didáctica, dado que nuevas formas de pensar y hacer en la cultura acarrearán como consecuencia nuevas formas de pensar y asumir la didáctica.

Para Navarro (2011), la didáctica, por naturaleza, debe ser también innovadora, “no solo por su carácter científico, sino por las exigencias de cambio que demandan las necesidades e intereses de los contextos socioculturales y educativos en los que se desarrolla” (p. 22), y porque debe seguir de cerca las transformaciones perfectivas de los sujetos a los que educa.

Las redes sociales y los dispositivos hacen pensar no solo que todo debe estar puesto en estos canales sino que al ser puesto allí, todo se habrá innovado, casi cada empresa tiene una app, e incluso se ofertan metodologías para crear —*startups*— los congresos y conferencias de *coach* muestran rutas abreviadas para la innovación y el emprendimiento por doquier, ocultando una realidad; innovar no es algo que pueda hallarse dentro de una caja de dulces, casi siempre una innovación precede a la configuración de un conjunto de prácticas permanentes en torno a la innovación, es decir, innovar es un estilo de vida y eso no es fácil de lograr.

La apuesta es entonces una quimera; innovar o innovar esa es la cuestión. En ese sentido, vale la pena pensar qué significa innovar en didáctica. Para Ángel Díaz, en las perspectivas centradas en la innovación

se plantea una lucha interminable contra la “escuela tradicional” y una crítica exacerbada a la autoridad docente a la disciplina escolar y a la rigidez de dicho planteamiento. Esta perspectiva se caracteriza por una serie de innovaciones de todo tipo, esto



es, innovación fundada en las teorías instruccionales o bien en el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación donde no se cuestiona el modelo de información que se plantea a los estudiantes. (2009, p. 31)

## Didáctica, competencias e innovación

Esta es una lectura que puede resultar redundante en el contexto actual, los discursos de las competencias y la innovación acaparan los elementos de discusión en torno a la didáctica, dado que si bien esta disciplina no está necesariamente desarrollada como tal, sí se desarrollan muchas discusiones en torno a la didáctica aunque no con este nombre. Hablar de competencias, es necesariamente hablar de didáctica dado que hay una intrínseca referencia al diseño curricular y didáctico.

El fortalecimiento de este proceso requiere un conjunto de elementos que, de realizarse, hará que los docentes se aproximen al diseño e implementación de las competencias, no como un deber ser sino como una ruta posible, todo esto con una claridad, en la medida en la que el docente reconozca en las competencias y en la innovación un elemento que hace parte de su horizonte de vida, lo aquí escrito es nada más que retórica.

Es fundamental hacer una revisión permanente de las competencias sobre la base de los postulados de las teorías del aprendizaje, sus fundamentos epistemológicos, teóricos y pragmáticos deben ser de diálogo permanente, lo que implica el desarrollo de diversos procesos de formación para los docentes, y no implica necesariamente titulaciones, sino la diversificación de la formación inicial y complementaria de los docentes.

Por reiterativo y demagógico que parezca, es fundamental insistir en la importancia del diseño didáctico en la labor docente, la gran diferencia entre una persona que ocupa su tiempo en un aula y un docente está en el diseño didáctico. No hay didáctica sin diseño y no hay diseño sin la relación de los elementos ontológicos, teóricos y culturales al servicio de la formación. Todo esto implica la formación permanente en las ciencias de la

educación partiendo de la claridad y la diferenciación de los intereses y enfoques en cada una de ellas. Hay que confesar una verdad, muchos docentes confunden las teorías del aprendizaje, es decir la pedagogía con la filosofía, la historia y la sociología de la educación, no se reconoce entonces que un profesor no es necesariamente un pedagogo en tanto no produce teorías del aprendizaje, y la verdad es que no tendría razón de ser.

## Conclusiones

El enfoque por competencias se ha venido ofertando como una innovación. Lo es o lo fue en cierta medida, al dejar de pensar en la repetición de un conjunto de contenidos memorizados sin una justificación clara. Pasar al desarrollo de habilidades es sin duda una innovación, sobre todo en lo que atañe al diseño didáctico. Sin embargo, lo que es novedoso pierde su vigencia en la falta de trabajo por parte de quienes lo aplican, seguramente en la falta de oportunidades para el desarrollo de capacidades oportunas y pertinentes. Si se trata de innovar lo mejor sería trabajar en las aspiraciones de los docentes, en sus condiciones laborales y en sus horizontes de vida. No innova quien no está convencido de la necesidad de hacerlo, quien cree que ya todo está aprendido o desarrollado; la pretensión de innovar debe ocuparse primero de esa dimensión del ser del docente.

La gran innovación en didáctica es convencer a los docentes de su importancia, de la relevancia de diseñar, de planear de forma intencionada y rigurosa, de encontrar y reconocer el enfoque técnico de la didáctica, de proponerse la eficacia en sus procesos de formación sea cual fuere su propósito o el marco epistemológico que orienta sus prácticas.

La didáctica implica necesariamente procesos de innovación permanentes y esto conlleva redimensionar la innovación. Innovar no es necesariamente inventar; seguramente traer técnicas e instrumentos usados antaño puedan hacer que los estudiantes se vean igual de interesados. Lo importante es estar siempre centrados en los propósitos del aprendizaje y no en el afán del innovacionismo. Tanto las competencias como la didáctica ameritan siempre una fundamentación teórica. De ahí la importancia del diseño de procesos diversos de formación; el docente no se forma únicamente en las aulas de una universidad, se debe entonces reflexionar acerca de los horizontes de la formación del docente.

Para finalizar, una última narración. Amigo lector: imagine por un momento a un docente en su labor más destacada, la del diseño, imagínese usted echando mano de sus creencias, deseos, miedos, pero también de sus conocimientos más técnicos, de sus aspiraciones epistemológicas, sus conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos en la creación de espacios de formación, es usted una suerte de artista componiendo una de sus obras más ilustres, más recordadas, es usted en su escritorio, en el bus, en la cena creando mundos posibles, tarareando su *ópera prima*. La importancia es sustantiva, es usted el intelectual que le da forma al futuro del mundo. Lo que ocurre en clase es creación suya, colectiva de acuerdo al marco epistemológico que lo oriente, pero todo ha salido de su mente, de la genialidad suya y por supuesto de su cultura, el diseño didáctico es a la docencia lo que la partitura a la música, en didáctica, competencias e innovación, el diseño lo es todo.

## Referencias

- Benedetti, M. (2000). *El amor las mujeres y la vida*. Buenos Aires: Editorial Suramericana.
- Díaz, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires-Madrid: Editorial Amorroutu.
- ElMundo*. (2 de enero del 2018). Pospolítica. Recuperado de <https://bit.ly/2HowArJ>
- Foucault, M. (2004). *La hermenéutica del sujeto*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (1994). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). *Guía 21. Aportes para la construcción de currículos pertinentes*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Navarro, R. (2011). *Didáctica y curriculum para el desarrollo profesional docente*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Parra, J. y García, R. (2011). *Didáctica e innovación curricular*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Vaca, J., Aguilar, V., Gutiérrez, F., Cano, A. y Bustamante, J. (2015). *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales: Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e interés" de Jürgen Habermas*. Bogotá: Cinep.

# Capítulo

# 5

# **Competencias, transversalidad y humanidades en la educación superior: propuesta de modelo de formación sociohumanística**

*Gerardo Machuca Téllez\**

## **Resumen**

La formulación de competencias para la formación sociohumanística en educación superior resulta un complejo trabajo en su articulación con las enunciaciones epistemológicas al interior de las diversas disciplinas dispuestas en los programas académicos. Las áreas transversales, en donde se sitúa esta formación, enfrentan vicisitudes curriculares derivadas de su articulación con las intencionalidades y recorridos formativos en este tipo de saberes. El siguiente texto presenta una propuesta de formulación de competencias transversales para la formación sociohumanística en educación superior. Para tal fin, se desarrolla una discusión sobre el currículo, su transversalidad, las competencias y la didáctica, para llegar finalmente a una propuesta ancorada en las reflexiones dadas al interior de los saberes y prácticas pedagógicas que se sitúan en el territorio.

## **Palabras clave**

Currículo, sociohumanística, territorio, transversalidad

\* Doctor en Educación. Líder de investigaciones en Grupo Innovación Pedagógica de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior cun, Bogotá, Colombia.

## Introducción

La formulación de competencias en educación superior resulta, de entrada, en una compleja tarea, puesto que el concepto presenta una amplia gama de significados, comprensiones y aplicaciones dentro del proceso de formación. Adicionalmente, su configuración está velada por los diversos lugares de enunciación disciplinar que van desde lo epistemológico y las necesidades del territorio, a la política pública que define los lineamientos de formación en educación superior; en definitiva, una inserción en la formación de profesionales que nos lleva a la compleja pregunta: ¿educar para qué?

Paralelamente, es aún más compleja su formulación cuando se piensa en competencias alineadas a procesos de formación transversal, como en el caso de la formación sociohumanística en educación superior. En este sentido, dichas competencias adquieren un componente discursivo complejo que las pone en tensión, particularmente en su instalación con el currículo perteneciente a los diversos programas donde son inseridas. Su propósito es la construcción de sujetos críticos y transformadores de sus realidades, muchas veces solapado frente a la dimensión disciplinar propia de las rutas formativas técnicas, tecnológicas y profesionales.

Por otra parte, es preciso señalar el debate sobre las configuraciones territoriales de los estudiantes inseridos en la formación transversal, que desde representaciones sociales concretas formulan diversas comprensiones sobre la pertinencia en la formación sociohumanística. De modo que, en la mayoría de casos, se termina aislando su presencia en el currículo de acuerdo a los intereses de formación en el territorio.

En esta línea, el abordaje de estas temáticas dentro el marco del currículo, la transversalidad y la didáctica, resultan objeto de este documento al enfocarse en la discusión y formulación de una propuesta de competencias transversales para la formación sociohumanística, que va de la incorporación de un modelo pedagógico en el que prima la coestructuración, mediada por la investigación y la posibilidad que el estudiante pueda vincular sus saberes con el territorio.

Este documento emerge de un trabajo investigativo orientado a la formulación de competencias para en el área de formación sociohumanística. Para su desarrollo, se

planteó una investigación de corte cualitativo (Vasilachis, 2006, p. 24). Para ello se hizo uso del análisis de documentos teóricos desde un enfoque descriptivo-interpretativo. Se retoma, además, la concepción de investigación flexible plateada por Mendizábal (2006), en tanto permite “la posibilidad de cambio para captar los aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la investigación” (p. 67). La unidad de análisis en la que se centró la investigación se relacionó con las competencias en ciencias sociales como área transversal en la educación superior.

Tres momentos caracterizan la investigación: 1) Levantamiento y descripción de documentos relevantes a la temática; 2) Análisis de la información por medio de la “codificación” (Soneira, 2006), y 3) Construcción de sentido. Este capítulo refiere a este último momento.

## **Currículo como construcción social de múltiples agentes**

Hablar de currículo, es hablar de todo un complejo marco de relaciones sociales en constante tensión; quiere decir, una “construcción social” que sintetiza los propósitos formativos, las secuencias didácticas y de contenidos, así como las formas de evaluar (Posner, 1998). En este escenario, pensar en él, dentro de la formación sociohumanística y desde su transversalidad, resulta una tarea compleja, en tanto que allí se inscriben dimensiones poco exploradas en el contexto de la educación superior.

En consecuencia, las definiciones que le han sido asignadas recorren variadas posturas como aquella que lo proclama como una agrupación de objetivos y temáticas en secuencia; otra, como un programa de estudios con recursos y formas de evaluación; o, simplemente, una secuencia de contenidos y estándares que enmarcan líneas de formación y experiencias planeadas (Posner, 1998). Concretamente, se habla de definiciones que guardan algún tipo de relación con el currículo; no obstante, al analizarlo con mayor detenimiento, es posible percibir que éste termina limitándose a una serie de enunciados y recursos que vendrían a definir las rutas de enseñanza-aprendizaje.



Precisamente, tal complejidad radica en el hecho que el currículo, como construcción social, responde a múltiples dimensiones que van desde las políticas nacionales, que marcan una serie de derroteros, hasta sectores productivos, que para el caso de la educación superior, terminan influenciando en gran medida las intenciones formativas, involucrando el tema de la dimensión institucional y los aspectos propios de su implementación en la sala de aula por parte del docente; de ahí que el currículo involucre diversas escalas de diseño, ejecución y evaluación.

En este sentido, se debe advertir que cada una de estas dimensiones termina planteando diversos tipos de currículo y relaciones cercanas, aun cuando no sea objeto de estudio y reflexión por parte de todos sus participantes, derivando en diversos currículos como: “el currículo oficial, operativo, oculto, nulo y adicional” (Posner, 1998, p. 13). De ahí que cada uno de ellos, sitúe tensiones en su articulación, particularmente en la configuración de competencias para la formación sociohumanística, las cuales estarían incorporadas a un currículo más amplio de formación técnica, tecnológica y profesional en educación superior, y más aún, vinculada a una visión curricular sobre “los contenidos que se enseñan” (Sacristán, 2010, p. 9) y que estarían anclados a culturas disciplinares cerradas o, con dificultades de dialogo transdisciplinar.

Por otro lado, el currículo descrito dentro de los proyectos institucionales y planes de educación superior se define a partir de los requerimientos dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), para el caso colombiano, que al descender teórica y operativamente a las instituciones de educación superior, y, en particular a los territorios donde hace presencia, recibe un tratamiento-traducción que deriva de sus filosofías institucionales concretas.

Por consiguiente, en su implementación concreta, se arrastran componentes curriculares poco evidenciados, que por demás, se convierten en espacio de participación de docentes, estudiantes y de la comunidad educativa en general. En síntesis, hablamos de elementos valóricos y normativos que configuran la cultura institucional y que son percibidos solo en la reflexión de prácticas y saberes asociados a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, la discusión dada en este nivel, hace referencia a la traducción del currículo oficial y del operativo por parte del docente y el estudiante en la sala de aula. De ahí que este movimiento implique la exclusión de saberes, disciplinas o temas del currículo y de

la articulación de experiencias ajenas al currículo oficial; es decir, que tanto el currículo oficial como el operativo no completan el panorama contextual, son solo una parte del amplio y complejo entramado estructural en la educación superior.

Adicionalmente, se debe señalar que áreas transversales como la de formación sociohumanística agudizan aún más esta tensión, dado que su posicionamiento epistemológico busca, en la mayoría de casos, transformaciones sociales y fomento del pensamiento crítico. Si bien, se advierte que su articulación al grueso curricular de diversas áreas del conocimiento implica ciertamente la reflexión sobre las relaciones epistemológicas que se establecen en conjunto, y que repercuten en una necesaria conciliación entre las intenciones de formación, las mediaciones pedagógicas y didácticas, y la evaluación, resulta ser un elemento poco reflexionado en Colombia:

De este modo, se podría afirmar que en Colombia la pedagogía ha ensombrecido al currículo como campo de estudio. Los significados asociados al currículo por los educadores y los investigadores locales en educación, han dificultado las intervenciones claves para la comprensión y mejoramiento de la educación debido a la influencia de una ideología anti-imperialista difusa; es decir, el concepto de currículo ha sido considerado como una herramienta ideológica que desplaza el papel de los docentes y traspasa el control de la educación a los intereses extranjeros, mediante la intervención de organismos estatales. (Montoya, 2016, p. 64)

A su vez, vemos que este componente ideológico está fuertemente aliado a la cultura institucional que aun muestra una suerte de “individualismo disciplinar”, que impide que la discusión alrededor del currículo en educación superior tome fuerza y contundencia en la articulación de saberes con áreas como la de formación sociohumanística. Para Frago (2002), esta cultura

estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (p. 59)

Por esto el componente, al no ser contemplado en la formulación curricular que articula la transversalidad con los diversos programas de formación, genera tensiones entre los significados simbólicos y prácticos (Goodson, 2013, p. 17). De tal modo, se agudiza aún más la necesidad de construir el currículo desde el consenso de lo oficial con lo práctico, un proceso dialéctico que articula el enfoque vertical-horizontal. En particular, la conjugación de estos dos enfoques permitiría la comprensión de las lógicas instituidas en el contexto territorial, posibilitando la interacción entre docentes y estudiantes, a partir de sus saberes incorporados frente a los requerimientos disciplinares de formación, dispuestos a nivel oficial.

En este sentido, el currículo podría ser comprendido como una elaboración mediante el cual “se crea tradición” (Goodson, 2013, p. 27), además de incorporar la tradición configurada en los procesos de construcción social. Quiere decir que el amplio marco de componentes que impactarían el currículo en todos sus aspectos -teóricos y prácticos, involucrando la comprensión clara en la relación que establece el conocimiento y el currículo que “son pedagógicamente realizados en un contexto social (socialmente contextualizado) razón por la que las disciplinas y demás deben ser elaborados allí” (Goodson, 2013, p. 43).

No obstante, el currículo y su construcción requieren, para el caso de la formación en sociohumanística, la articulación de componentes epistemológicos disciplinares, reflexiones de los saberes y prácticas de sus participantes, y la conciliación de los componentes institucionales. Todo esto, bajo la mirada ampliada de las diversas construcciones territoriales en un país como Colombia, en donde cada contexto implica una construcción teórica y práctica del currículo.

## La transversalidad en el currículo y sus tensiones disciplinares

Se considera ahora el tema de la disciplinariedad en la transversalidad, que denota una compleja relación en su articulación con el currículo, al implicar en detalle, el estudio de lo que sería el currículo y la sociedad (Magendzo, 2003). Esto, por cuanto los saberes disciplinares incluidos dentro del currículo, no solo reflejan las intencionalidades sociales de un espacio-tiempo determinado sino que al pensar en la transversalidad, esto es, aquellos saberes que tejen las relaciones entre disciplinas, como la sociohumanística, se impregnan de legitimaciones concretas en las dimensiones ideológicas-culturales, efecto de un entendimiento formal del territorio, es decir, el lugar de enunciación de quien tradicionalmente diseña el currículo (experto) y del entendimiento del lugar enunciado por docentes y estudiantes.

Baste como indicio las áreas transversales, en particular las orientadas a la formación sociohumanística y que se ubican en el currículo con la intención de fomentar la creación de nuevos conocimientos tendientes a la transformación, mediante el uso de la investigación y la capacidad de resolución de problemas de manera crítica, reflexiva y metódica; además de involucrar la articulación entre lo que se supone ideal y aquello que es real en el territorio, específicamente donde el acto educativo tiene incidencia y se lleva a cabo. Asimismo, estas áreas transversales, hacen parte de una construcción colectiva, lo que conlleva la necesidad de involucrar a la comunidad en su construcción y análisis; de ahí la importancia de resaltar el papel de las realidades territoriales en los procesos de formación y planeación curricular.

Como se ha dicho, el currículo agrupa una serie de dimensiones que deberían ser atendidas por las áreas transversales. De este modo, es preciso identificar en su diseño aquellos puntos fuertes que contribuyan a los procesos de formación, al considerar que dichas dimensiones abordan lo afectivo, lo intelectual-cognoscitivo, lo ético valórico, así como la dimensión de convivencia social, que en su conjunto y de manera articulada, brindan el horizonte y la coherencia de procesos de enseñanza-aprendizaje incorporados a las dimensiones territoriales.

Por otra parte, los componentes de formación sociohumanística tales como: la mujer, la inclusión, el posconflicto y la configuración de un sujeto crítico, envuelven la idea que: “los temas transversales tienen un reconocido espacio de realización y desarrollo en las diversas asignaturas, su desarrollo es responsabilidad compartida entre todas ellas” (Magendzo, 2003 p. 49). En definitiva, la generación de canales de articulación y comunicación entre todo el entramado curricular y disciplinar de formación técnica, tecnológica y profesional. Paralelamente, y para alimentar esta articulación, es necesario el planteamiento de lo que Magendzo (2003) señala son principios orientadores: a) integración entre asignaturas, buscando que no existan temas sueltos; b) el principio de recurrencia que orienta a que los temas sean explícitos en varios momentos del proceso de formación; c) el principio de gradualidad, que plantea procesos de inserción de los temas, atendiendo a los ritmos de aprendizaje y estructura teórica; d) el principio de coherencia entre los elementos y asignaturas planteadas; e) el principio de problematización que supone la posibilidad de fomentar actitudes críticas por parte de quien aprende hacia su realidad territorial, y f) el principio de apropiación que sería la aplicación del conocimiento.

En este sentido, aparece la necesidad de reflexión de las prácticas y saberes pedagógicos, y su sistematización e investigación sobre las emergencias. Esto es, comprender que su reflexión permita que las primeras —*las prácticas*—, respondan al campo de conocimientos aplicados desde manifestaciones discursivas mediante las prácticas de enseñanza, derivadas de las experiencias de cada sujeto en relación con su territorio; y, las segundas —*los saberes*—, como la consolidación de la cotidianidad, lo que proviene de las intencionalidades del currículo oficial (Zuluaga *et al.*, 2003).

Desde esta lógica, la formulación de competencias en áreas transversales, como la sociohumanística, no resulta de la simple inquietud, se requiere un estudio profundo de estructuras curriculares en las que se resalta la importancia de la realidad territorial de las comunidades. Lo anterior, pone al descubierto el tema del currículo y la transversalidad con retos pendientes de afrontar, en tanto que, requieren el fomento de canales de articulación entre todos los componentes curriculares y disciplinares para articular dimensiones tales como la didáctica, la pedagogía y la evaluación.

Por consiguiente, la construcción endógena toma relevancia en procesos de diseño curricular articulados a las diversas dimensiones territoriales, disciplinares e institucionales. Esto es, pensar en movimientos emergentes que involucren nuevos procesos de articulación disciplinar cuyo fin es situar el paradigma emergente que “tiene una dimensión utópica y liberadora que puede ser ampliada a través del diálogo con el conocimiento científico” (Santos, 2008, p. 89).

Es decir, que la transversalidad debe verse y asumirse desde un paradigma emergente, que posibilita el dialogo desde diversas rutas teóricas y metodológicas para la articulación curricular en pro de la coherencia entre dimensiones curriculares y territoriales.

## **Las competencias transversales: el reto de la articulación disciplinar y territorial**

Al profundizar en la formulación de las competencias se encuentra primero su dimensión conceptual, toda una diatriba dentro del discurso educativo nacional que recorre dimensiones epistemológicas, conceptuales e interpretativas. No obstante, el abordaje de este tema plantea elementos de debate, tal como su inserción en el currículo, y claro está, en la dificultad que emerge al plantear competencias en áreas transversales como en el caso de la sociohumanística en educación superior.

De manera general, para la Asociación Colombiana de Pedagogía, el tema de las competencias transita por un sin número de problemas conceptuales y de argumentación. En concreto, el concepto como tal es acuñado y desarrollado dentro de la lingüística por autores como Noam Chomsky. Sin embargo, la transgresión de los discursos desarrollistas dentro del concepto, lo llevan a posicionarse desde una mirada económica, que insertado en la educación, genera algidez en las discusiones sobre sus intenciones, uso y pertinencia.

Sirva de ejemplo el enclave internacional, concretamente en la influencia de organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Unesco y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en donde se hace evidente la manera como estas competencias se han anclado en el discurso educativo regional. Muestra de ello, se observa en la visión de la evaluación de calidad, a partir de modelos de gestión que involucran miradas empresariales dentro de la educación, impacto que va más allá, abarcando la legislación, lo teórico investigativo y la misma experiencia institucional (Barrantes, 2001). En este contexto, las competencias se asocian a reformas en la gestión de la educación de cara a procesos de desarrollo exógeno.

Así mismo, la inserción de conceptos paralelos como: calidad, eficiencia y autonomía, entran a formar parte de la retórica planteada en la relación Educación-Empresa, aun cuando la educación pueda ser comprendida como el basamento para tal desarrollo, y en las que dichas posturas atentan contra la particularidad de las realidades territoriales, que en muchos casos, presentan asimetrías técnicas y tecnológicas, por ejemplo evidenciadas en los procesos de descentralización acontecidos en la región de América Latina en las décadas de 1980 y 1990.

Aunado a lo anterior, se asume que las competencias resultan ser los conocimientos necesarios básicos para la inserción laboral y finalmente se consolida la mirada desde modelos de gestión de calidad para asegurar el desarrollo humano. Sin embargo, se deja de lado la importancia de un elemento clave relacionado con las redes sociales a las que el individuo pertenece: el capital social. Este es comprendido por Moyano (1999) como

determinados tipos de normas y redes sociales que, según esta perspectiva teórica (sociológica), son importantes para el desarrollo porque favorecen la realización de acciones colectivas en beneficio de la propia comunidad, ya que, entre otras cosas, reducen los costes de transacción. (p. 8)

Lo anterior manifiesta una mirada hegemónica sobre lo que se denomina desarrollo. Para Escobar (2007), esta postura manifiesta la imposición de discursos que conciben acciones concretas, en donde el desarrollo es el futuro firmado en la historia de los países periféricos al centro mundial (Wallerstein, 2005). De modo que esta visión hegemónica termina posicionando mecanismos de consenso para la inserción de sociedades excluidas al denominado mundo globalizado, aun cuando su lugar de enunciación responde a las dinámicas económicas foráneas.

Por consiguiente, la educación superior pasa a ser objeto de atención bajo esta lógica, adoptando el papel de capacitador para el trabajo, lo que implica la generación de competencias relacionadas a la comunicación, la participación, la reducción de resistencias al cambio, la flexibilidad y la solidaridad, sin un componente realmente crítico y transformador de dichas realidades asimétricas. Por ello, el capital social, elemento olvidado en la formulación de competencias, se impone como un requerimiento para la consolidación de redes de gobernanza en los territorios, particularmente en la búsqueda de coherencia curricular.

Paralelamente, encontramos que la fluctuación en las estructuras laborales, implica competitividades que toman asiento dentro de los discursos educativos, reforzando la idea sobre la división territorial del trabajo (Harvey, 2013). Así, por ejemplo, nótese la política pública, en particular la colombiana, que responde a directrices puntuales como la Declaración Mundial de Educación para Todos (EPT, 1990) o, el denominado Tuning Latinoamérica 2004-2008; sin dejar de lado el papel de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), quienes colocan sobre la mesa educativa, acciones tendientes a responder a “exigencias inmediatas”, relacionando directamente la educación y el mundo del trabajo, y situando la calidad como filtro para la generación de estándares.

Lo anterior conlleva la formulación de competencias básicas referidas a las necesarias para la inserción laboral. Dichas competencias, pasan a inscribirse dentro de un modelo neoliberal, generando una mínima presencia del Estado dentro de los procesos de mercado, además de otorgarle potestad sobre la dirección de la educación en pro del desarrollo económico más que social, además de desarticular a los territorios en la formulación de currículos y competencias.



En paralelo, respecto al concepto de Bernal y Giraldo (2007) sobre el estudio de las competencias en Colombia, indican que éstas no poseen linealidad en la apropiación por parte de los docentes, en tanto las nociones, que evidenciadas, recorren las posiciones epistemológicas de la política pública y de la comprensión propia desde la práctica docente, generando una compleja red de interpretaciones que evidencian la no comprensión del concepto y que conllevan una evidente incoherencia frente a las transposiciones curriculares y didácticas. De esta manera, el concepto de competencia varía en su comprensión, sin embargo, se hace evidente la existencia de las tensiones generadas en el orbe nacional, en tanto que las competencias han sido amalgamadas de manera forzada a la educación superior, elemento que hace que su practicidad sea altamente cuestionable en términos pedagógicos y didácticos.

En este sentido, el concepto de competencia dentro del contexto colombiano es apropiado por los docentes desde diversas perspectivas. Precisamente, una de ellas tiene relación con la visión paradigmática que se asume desde el concepto particular de Chomsky y Hymes sobre las visiones de mundo y sus objetos de estudio, ya sea el hablante, oyente ideal o el contexto, poniendo en tensión la competencia lingüística y la comunicativa (Bernal y Giraldo, 2007)

De acuerdo con lo anterior, el docente pasa a dar un sentido particular desde la práctica al concepto, al buscar una solución oportuna a los problemas educativos puntuales. Sin embargo, el estudio desarrollado por Bernal y Giraldo (2007) revela que existen concepciones generalizadas sobre las competencias tales como: saber hacer en contexto, lo que implica la existencia de competencias que requieren ser adaptadas al territorio. Este último elemento, resalta la necesidad de contemplar la complejidad territorial y los cursos experienciales de agentes educativos. Lo anterior, configura las competencias como una mediación que genera una diversidad de prácticas en su lógica de diseño e implementación, así como una complementariedad entre la política pública y la realidad educativa. Para el caso de un área transversal como la formación sociohumanística el tema es más agudo, ya que la comprensión de competencia por las diversas disciplinas varía y, sobre todo, se compaginan con las prácticas docentes y su inserción en el currículo. Para Bernal y Giraldo (2007) el discurso de las competencias, en el contexto colombiano, se caracteriza por la convivencia de diferentes comprensiones a saber:

(1) El papel de la competencia como aspecto orientador de las prácticas pedagógicas en Colombia, (2) la competencia como concepto básico para la formación laboral de los estudiantes, (3) la competencia como proyecto ético político, que ayuda a formar alumnos comprometido con la realidad nacional y (4) la competencia como una categoría universal que ha permanecido constante en las prácticas educativas. (Bernal y Giraldo, 2007, p. 13)

Como resultado, un complejo debate sobre las competencias y su formulación que trasciende la inserción de discursos descontextualizados a los currículos educativos. Además, se observa que existen múltiples miradas frente al concepto así como múltiples prácticas sobre las mismas; sin embargo, se hace necesaria la reflexión sobre el saber educar y el para qué educar, en tanto que la educación superior asume la responsabilidad de la generación de transformaciones sociales mediante el empoderamiento crítico de los agentes sobre sus realidades territoriales, lo que implica, además, el análisis sobre la procedencia de las políticas públicas y cómo su transposición se efectiva en el contexto real de la formación.

En definitiva, se observa cómo el planteamiento de competencias transversales en formación sociohumanística debe ser abordado desde el reconocimiento de la otredad, proporcionando así la posibilidad de incidir en el diseño curricular, además de viabilizar la formulación de directrices, para la configuración de competencias que marquen un derrotero de futuro en la articulación de capitales sociales, simbólicos y humanos.

En razón de lo anterior, más que la formulación de competencias, se hace necesaria la construcción de un modelo de competencias desde áreas transversales como la de formación sociohumanística, posibilitando la mediación para la inclusión de la otredad en los procesos de formación y que den relevancia a la reflexión docente sobre su práctica, permitiendo así, la exaltación de la formación de profesionales que incidan positivamente en la transformación de su realidad territorial por medio de elementos que, a consideración, son importantes para la asunción de agentes críticos. En suma, es importante generar marcos de acción para la comprensión epistemológica y práctica desde la actividad investigativa, lugar de comunidad de las disciplinas.

## El papel de la didáctica

Dentro del proceso de formación es necesario no solo contar con claridad sobre los enfoques y modelos pedagógicos en los que se enmarca la práctica docente, además es fundamental pensar sobre el componente didáctico, más aún, cuando la didáctica, como reflexión sobre el accionar educativo en sus formas y métodos, requiere la ubicación de miradas estratégicas, sistemáticas e innovadoras que pueden viabilizar los procesos de formación para la consecución e incorporación de las capacidades propuestas por las competencias.

Es por esto que, en el marco de la formación de competencias para la formación sociohumanística, es necesario comprender que la didáctica responde a una amplia conjugación de dimensiones disciplinares: “como disciplina permite lecturas contextuales, tiene carácter teórico y práctico porque ocurre cotidianamente en contextos particulares” (Lombana, 2018, p. 29). Es decir, la comprensión sobre el estado de los saberes y prácticas en el territorio como ruta para la consolidación de procesos didácticos.

En consecuencia, la didáctica en conjunto con el currículo, los saberes, las prácticas pedagógicas y el territorio, reúnen una serie de dimensiones complejas que dejan ver de primera mano la complejidad macro, meso y micro en la formulación de competencias transversales, al considerar que la didáctica “es una disciplina multidimensional en la medida que permite diseñar procesos educativos para seres humanos multidimensionales y es desarrollada pro docentes que lo son también y que se desarrolla en contexto también multidimensionales” (Lombana, 2018, p. 30).

En realidad, lo anterior no es más que el recordatorio sobre la necesidad de considerar las diferencias existentes entre los contextos y las situaciones particulares que se presentan frente a la formulación y aplicación de alguna estrategia didáctica, y que demanda en el docente toda su capacidad creativa para llevarla a cabo con éxito. Asimismo, se hace necesaria la claridad sobre los objetivos de aprendizaje propuestos, así como las reflexiones en torno al desarrollo de las estrategias, respecto a herramientas, recursos y contenidos, igualmente la revisión de los ritmos de aprendizaje, metodologías de trabajo (individual o grupal) y claridad sobre el componente de evaluación. Entre tanto, el componente didáctico tendrá como consecuencia el ingreso dentro de la lógica de configuración curricular y de competencias articuladas con todos los agentes

involucrados. Un área transversal como la de formación sociohumanística enfrenta este reto, al ser el “detonante” de las aperturas dialógicas para articular diversos saberes en la educación superior.

## **Competencias para la formación sociohumanística en educación superior: una propuesta**

Algunos elementos que nos permiten dar inicio a la discusión sobre la articulación entre currículo, competencias, transversalidad, didáctica y formación sociohumanística en educación superior, tienen que ver: primero, con la necesidad de resaltar la universidad como responsable de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión social, en articulación con las políticas públicas y realidades territoriales en donde la institución hace presencia.

Segundo, la resultante necesidad de comprender el currículo como una construcción social en donde se involucran todos los agentes; razón por la cual, las competencias deben dar cuenta del reconocimiento de ellos, buscando procesos acertados a las realidades territoriales, y en donde la investigación en ciencias sociales pueda ser una posibilidad de articulación de saberes disciplinares como avances para la interpretación de estas realidades, dinamizando como resultado, miradas críticas y transformadoras. En tercer lugar, re-conceptualizar el papel de las áreas transversales como la de formación sociohumanística, resaltando su importancia en la generación de actitudes críticas frente a las realidades territoriales. Esto a partir del posicionamiento de saberes disciplinares en contexto.

Un cuarto elemento tiene que ver con la reflexión sobre las comprensiones y discusiones frente a los componentes del acto educativo y sus actores, en relación a los saberes y prácticas. Esto para buscar una directriz coherente entre el diseño curricular y la aplicación en territorio, lo cual tiene que ver con el proceso de reconocimiento del “otro” en la formulación de mediaciones que permiten la comprensión de las realidades territoriales, ruta para visibilizar las prácticas y saberes pedagógicos de los docentes. Finalmente, emerge la sentida necesidad de concebir la educación como mecanismo de empoderamiento. Comprensión que debe darse desde la articulación de subjetividades en las diversas escalas macro-meso-micro de interacción de agentes.

En consecuencia de la anterior discusión, emerge una propuesta de competencias transversales para la formación sociohumanística en educación superior ancorada en la investigación. Una propuesta que busca ser un “detonante” para la discusión de las posibilidades de competencias trasversales, adecuadas a las realidades territoriales entre diversas disciplinas y que se orientan a la formación de técnicos, tecnólogos y profesionales.

Tabla 1. Propuesta de competencias transversales para la formación sociohumanística

Competencia I	Descripción
Comprensión de la realidad territorial como elemento configurador de la práctica profesional.	Esta competencia permite al estudiante y futuro profesional enmarcar su práctica dentro de la realidad particular del contexto donde se desenvuelve, atendiendo a las particularidades complejas de lo social, y que le otorgan herramientas para el abordaje coherente desde la teoría y la práctica, reconociendo la existencia del otro.
Dimensión	Territorial: reconocer las características sociales, económicas, políticas y culturales del contexto donde se desempeñará su práctica profesional.
Elementos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Caracteriza los componentes territoriales de la realidad regional y local donde desarrolla su cotidianidad.</li> <li>2) Comprende la importancia de los estudios sobre el territorio como vía de coherencia entre lo teórico y lo práctico.</li> <li>3) Formula planes y acciones para el fomento de prácticas profesionales coherentes y orientadas a la transformación social.</li> </ol>
Competencia II	Descripción
Dominio y aplicación de los componentes de la investigación en ciencias sociales.	Pretende que el estudiante y futuro profesional adopte componentes para la investigación en Ciencias Sociales como medio de comprensión de las realidades territoriales, permitiéndole formular proyectos coherentes con las realidades territoriales, que fortalezcan sus conocimientos disciplinares con los elementos propios de la investigación-acción.

Dimensión	Investigativa: capacidad de desarrollar proyectos de investigación social con los principios básicos de la investigación en Ciencias Sociales.
Elementos	<p>1) Conoce los componentes epistemológicos y metodológicos de la investigación en ciencias sociales.</p> <p>2) Comprende la relación entre la investigación social y el ejercicio práctico de su profesión.</p> <p>3) Formula y desarrolla proyectos coherentes a las realidades territoriales desde su lugar de enunciación disciplinar.</p>

Competencia III	Descripción
Adopción de posturas de reconocimiento de su accionar como agente social.	Competencia que potencia el reconocimiento de sí mismo en el entramado social, partiendo de la comprensión de las características del territorio, y de reconocimiento del otro, mediante un marco de acción ciudadana.
Dimensión	Afectiva: comprender el posicionamiento que como agente tiene en el entramado social por medio de la caracterización de su identidad personal y social.
Elementos	<p>1) Se reconoce como agente activo dentro del entramado social, adoptando posturas dinámicas de autonomía.</p> <p>2) Comprende las relaciones territoriales como eje de exaltación de connivencia desde los referentes propios de su práctica profesional.</p> <p>3) Genera acciones en pro de la construcción de agentes empoderados de su realidad territorial por medio del reconocimiento de sí mismo.</p>

Competencia IV	Descripción
Comprensión y aplicación de conocimientos particulares de cada asignatura a las realidades territoriales.	Relativa a cada una de las asignaturas del Área Transversal, pretendiendo que el estudiante y futuro profesional adopte las posibilidades de acción transformativa y crítica, que le brinda el conocimiento particular de las asignaturas abordadas desde lo transversal, amalgamando con los componentes disciplinares de su carrera.
Dimensión	Intelectual-cognoscitiva: desarrollo de procesos de análisis, investigación y construcción de conocimiento, mediante los componentes de cada asignatura.
Elementos	<p>1) Caracteriza los componentes propios de la asignatura en tanto su relación con lo territorial.</p> <p>2) Comprende las posibilidades de transformación social que supone la inserción de los conocimientos específicos de la asignatura dentro de las prácticas profesionales.</p> <p>3) Formula estrategias de acción social desde los referentes dados como medio de transformación territorial.</p>
Competencia V	Descripción
Adopción de posturas críticas axiológicas frente a las realidades territoriales.	Pretende la generación de actitudes que partan de un ejercicio de reflexión crítico que permita la emisión de juicios de valor éticos, posibilitando el fortalecimiento de las acciones dentro de marcos de formación ciudadana, mediante el reconocimiento de los impactos que la práctica profesional trae consigo.
Dimensión	Ética: formulación de juicios éticos de la realidad social que circunda el acto educativo y el contexto cotidiano del estudiante para fortalecer su práctica profesional.

Elementos	<p>1) Comprende los componentes éticos que derivan del accionar social desde la adopción de conocimientos propios de cada asignatura.</p> <p>2) Formula juicios y análisis de valor ético frente a las realidades territoriales donde el conocimiento adoptado conjuga acciones formales.</p> <p>3) Evalúa el impacto de las acciones y juicios de valor ético que impregnan su práctica como agente social.</p>
Competencia VI	Descripción
Formulación de acciones concretas para la construcción de la urdimbre social desde la práctica profesional.	Pretende que el estudiante y futuro profesional sea capaz de inscribir su practica desde paradigmas de relaciones territoriales, posibilitándole generar prácticas acertadas al contexto social en dinamismo desde posturas de formación ciudadana.
Dimensión	Convivencia social: situarse como ciudadano en escenarios democráticos enmarcados de la necesidad de la responsabilidad social y profesional.
Elementos	<p>1) Reconoce los componentes relacionales que generará la inserción de conocimientos dentro de realidades territoriales complejas.</p> <p>2) Adopta comprensiones ligadas al reconocimiento de los derechos humanos dentro del entramado social con el fin de posibilitar espacios de convivencia.</p> <p>3) Formula acciones tendientes a la consolidación de ambientes de convivencia.</p>



## Conclusiones

Este documento discutió la complejidad detrás de la formulación de competencias transversales para la formación sociohumanística en educación superior. Para ello, fueron abordados desde una perspectiva integradora los conceptos de currículo como construcción social; la transversalidad en el currículo; las competencias de áreas de formación sociohumanística, y en este conjunto, el papel de la didáctica multidimensional. Todo lo anterior, para fundamentar una propuesta de competencias para la formación transversal en sociohumanística, ancorada en la investigación y necesaria reflexión sobre los saberes y prácticas pedagógicas situadas en el territorio.

Dentro del ejercicio planteado son varios los elementos que, a consideración, deberán ser atendidos en la articulación curricular de áreas transversales de formación sociohumanística. El primer punto, respecto a la formación docente, y aquí es importante recalcar los procesos de reflexión sobre los componentes expuestos, dado que al ser incorporados en las prácticas pedagógicas afectan las dimensiones meso y micro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en tanto que el entendimiento consciente sobre la complejidad de componentes relacionados resulta en rutas para procesos de investigación y sistematización, tendientes a resaltar la cultura institucional como un componente esencial en la formulación de competencias coherentes con los contextos territoriales. Paralelamente, se hacen necesarios los espacios de discusión en donde la universidad tenga presencia en los diversos territorios, espacios de construcción colectiva e investigación alrededor de las realidades territoriales, de modo que generen mayor impacto en los procesos de transformación. Esto, por cuanto implica la caracterización profunda de las regionales, los estudiantes y las posibilidades de acción real en los contextos inmediatos, como elemento de fomento de canales de transformación real.

Asimismo, las prácticas desde el área transversal de formación sociohumanística, deberán establecer un diálogo directo con los postulados actuales de la política pública y los objetivos de desarrollo del país, específicamente sobre educación inclusiva y posconflicto, en el caso colombiano. Lo anterior, en relación a la necesidad de construir un país que responda a las dinámicas históricas y espaciales, resaltando el reconocimiento del otro, y que implica la formulación de una reestructuración curricular incluyendo estos temas como ejes

axiomáticos en el desarrollo pedagógico y didáctico; permitiéndole posicionar su presencia nacional en las citadas temáticas. Por otra parte, respecto a la articulación curricular entre las áreas disciplinares de formación profesional y el área de formación sociohumanística, se requiere la generación de estrategias de gestión curricular como medida para el fomento de la inclusión educativa, al permitir la participación de las comunidades y actores insertos en el proceso de formación, posibilitando, en consecuencia, la consolidación de un modelo axiológico en la formación de profesionales transformadores; además de articular de manera coherente las prácticas de diferentes departamentos y áreas.

Dentro de sus alcances y limitantes de esta propuesta podemos mencionar que la búsqueda de estrategias para consolidar procesos de coherencia curricular, implica apostar a una mirada compleja de las relaciones que se establecen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en este sentido la formulación de estas competencias resulta una herramienta para dar inicio a la discusión sobre temas como la “integración curricular”. En párelo, la posibilidad de dar voz y reconocimiento a todos los agentes educativos y a su territorio, supone una oportuna en la construcción de “tejido social” desde la Educación, posibilidad dada desde las competencias planteadas.

Sin embargo, en términos de limitantes, debemos mencionar que fomentar cambios al interior de las “culturas institucionales” como las denomina Frago (2002), es un proceso complejo, que pasa no solo por la consolidación de consensos al interior de la comunidad educativa, sino de su articulación a los marcos educativos nacionales, que en el caso de una región como América Latina, estas fuertemente ligados a las perspectivas de los organismos internacionales, y con ello a una concepción de la educación, en detrimento de la formación sociohumanística, de carácter positivo y como medio para la consolidación perspectivas basadas en la dimensión económica.

Finalmente, se impone la necesidad de generar espacios de construcción colectiva y socialización de conocimiento por parte de la comunidad académica, docentes, estudiantes y administrativos, además de las poblaciones donde se tiene presencia. Esto, por medio de educación continuada, formación docente in-situ y proyectos de publicaciones para el fortalecimiento de la socialización de los aportes que emergen, en una apuesta por la formulación de sistemas de gestión del conocimiento local, para el fomento de innovaciones pedagógicas que redunden en la transformación de culturas institucionales y territoriales.

## Referencias

- Barrantes, E. (2001). La evaluación por competencias. ¿Un asunto educativo? *Educación y Cultura*, 56. Recuperado de <https://bit.ly/2HtLtZU>
- Bernal, J. y Giraldo, G. (2007). *El concepto de competencias en Colombia* [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2Zj1fBV>
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares, y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. (2013). *Currículo: teoría e historia*. Petrópolis: Vozes.
- Harvey, D. (2013). *Os limites do capital*. Sao Pablo: Boitempo.
- Lombana, O. (2018). La multidimensionalidad de la didáctica: nociones para una lectura de la didáctica a partir de la complejidad. En O. Lombana, *et al.* (eds.), *Didáctica para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículo*. Bogotá: Magisterio.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (comp.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-103). Barcelona: Gedisa.
- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Moyano, E. (1999). El concepto de capital social y su utilidad para el análisis de las dinámicas del desarrollo. *Revista Economía Ensayos*, 13-14. Recuperado de <https://bit.ly/2ZoGCzz>
- Posner, G. (1998). *Análisis del currículo*. Estados Unidos: McGraw Hill.

- Sacristán, G. (2010). ¿Qué significa el *currículum*? En G. Sacristán (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Madrid: Morata.
- Santos, B. (2008). *El discurso de las ciencias*. Sao Pablo: Cortez.
- Sociedad Colombiana de Pedagogía. (2001). *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar*. v. I y II. Bogotá: Alejandría Libros.
- Soneira, A. (2006). La teoría fundamentada en los datos (*Grounden Theory*) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis (comps.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis, I. (Comp.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. y Álvarez, A. (Eds.). (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.

**Capítulo**

**6**

# Potencialización del aprendizaje mediante el uso de la evaluación

*Esteban Durán Becerra\**

## **Resumen**

Este capítulo expone cómo usar la evaluación formativa en el proceso de generación de conocimiento. En la primera sección, se expone –de manera global– la definición de *conocimiento* desde las posturas de las ciencias naturales y las ciencias sociales. La siguiente sección presenta cómo la evaluación se utiliza como instrumento de medida del conocimiento y, en la tercera sección, se plantea el uso de la evaluación como potenciador del aprendizaje –al asociar el aprendizaje al proceso de adquisición de conocimiento– en contraposición a una simple valoración numérica. Por último, se presenta la necesidad de cambiar, o mejorar, la definición del concepto *calificación*.

## **Palabras clave**

Conocimiento, educación, evaluación del aprendizaje

\* Profesor investigador del Colegio de Estudios Superiores de Administración (Cesa), Colombia.

## Dos posturas sobre el conocimiento

¿Será posible medir con certeza el conocimiento? ¿Será posible calcular con precisión la generación de conocimiento? Estas dos preguntas siguen vigentes y generan debates, pero no existe consenso sobre sus implicaciones, alcances o evaluación. Diferentes disciplinas han estudiado el conocimiento desde sus propias perspectivas y, si bien manejan definiciones disímiles, han encontrado puntos de encuentro en los descriptores de este concepto.

Las ciencias naturales como la física, la química y la biología se basan en la teoría de la información, que ha evolucionado desde que Claude E. Shannon presentó la teoría matemática de la comunicación a mediados del siglo XX (Shannon, 1948), y en la que básicamente describen el conocimiento como una variable de nivel que depende del flujo de información entrante y saliente y el nivel de utilización de dicha información.

Figura 1. Definición de conocimiento desde la perspectiva de las Ciencias Naturales

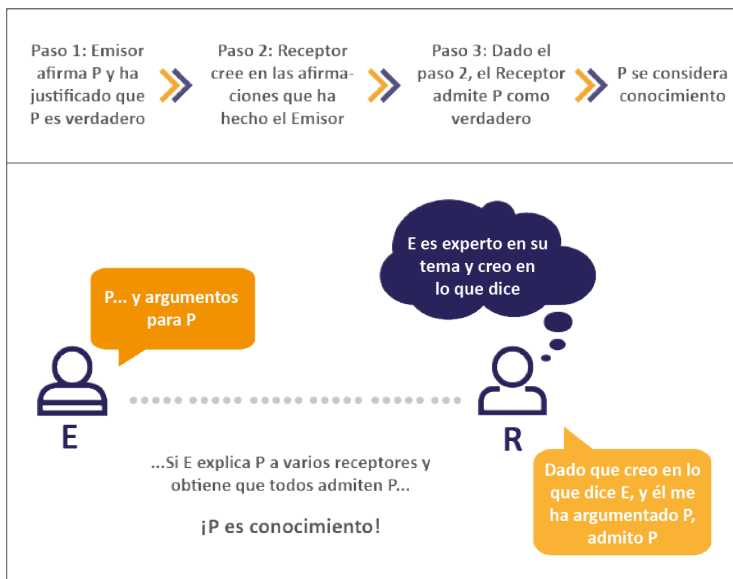


Ciencias sociales como educación, sociología, antropología y filosofía basan su definición en una aproximación evolutiva que asocia la generación del conocimiento a la suma de experiencias propias y a la observación de experiencias ajenas o heredadas, compendiadas como eventos puntuales registrados en un lapso de tiempo específico. Esta propuesta nace

de una de las definiciones con mayor aceptación en la que se delimita el conocimiento como una “creencia verdadera justificable” (Bolisani y Bratianu, 2018).

Bolisani y Bratianu describen, adicionalmente, que cada uno de los términos que forman esta definición está asociado a una condición: a) condición de verdad, b) condición de creencia, y c) condición de justificación (2018). En resumen, una premisa cualquiera se considerará conocimiento si quien afirma es reconocido por quien recibe como un agente confiable al que se le adjudica credibilidad y ha justificado el valor de verdad de la premisa (desde la filosofía se entiende como agente que goza de reconocimiento como autoridad apropiada).

Figura 2. Definición de conocimiento desde la perspectiva social (a partir de Bolisani y Bratianu, 2018)



La gran diferencia entre estas escuelas radica en que la postura de las ciencias naturales independiza el conocimiento de la interacción entre agentes y del proceso básico de comunicación, mientras que la perspectiva de las ciencias sociales relaciona el conocimiento con la obligación de un proceso mínimo de comunicación entre un emisor y un receptor.



Aunque se trata de posturas diferentes, ambas perspectivas evidencian un menor distanciamiento al realizar un trabajo de definición o acercamiento al concepto de conocimiento, sobre todo cuanto refiere a la identificación del proceso de flujo de información entrante. En el caso de las ciencias naturales se entiende como una razón de entrada de información por unidad de tiempo que aumenta el nivel del conocimiento y en el caso de las sociales es la entrada al receptor de la emisión en el proceso de comunicación.

Este punto en común da cuenta de un ejemplo dicente asociado al proceso de aprendizaje; durante una sesión de clase el estudiante recibe información constantemente, bien sea por la lección que imparte el profesor o por alguna actividad de curso o experiencia relacionada, lo cual aporta al incremento en su conocimiento. Adicionalmente, se puede llevar un control sobre qué información se ha proporcionado y sobre ese control se puede construir un instrumento de medición del conocimiento.

## La evaluación y el conocimiento

En desarrollo de lo anterior, y entendida la ausencia de definición unívoca sobre el concepto, se parte desde una realidad experimental similar marcada por la carencia de instrumentos que puedan medir el conocimiento con exactitud. Como alternativa plausible, no obstante, aparece como posibilidad de cuantificación el uso de escalas e instrumentos específicamente diseñados para ello, mediante los que se busca una aproximación a la medición de una parte del conocimiento asociada al proceso de aprendizaje. A estos instrumentos se les denomina evaluaciones, específicamente, evaluación del conocimiento. A continuación, se plantea un escenario descriptivo sobre estos procesos.

En un sistema de un cuarto cerrado hay un grupo de estudiantes, completamente aislados del exterior, y un profesor imparte una lección sobre las tablas de multiplicar: el profesor tiene muy buen control sobre la información que ha dado a los estudiantes y, bajo el supuesto de que han estado atentos todo el tiempo, diseña una evaluación con la que pretende medir el grado de comprensión de cada estudiante. Sin embargo, aun cuando garantiza que los estudiantes han estado atentos, no han sido expuestos a distractores

externos y todos recibieron la misma información, el simple hecho de ser un instrumento diseñado por un ser humano hace que exista un sesgo en la evaluación.

En el caso descrito, el profesor, para aproximarse a una unidad objetivable, debe intentar disminuir su sesgo y trabajar sobre tres criterios clave –definidos más adelante– para cualquier evaluación: a) veracidad, b) validez y c) confiabilidad. En la medida en que su evaluación mejore en esos criterios, mayor será el nivel de certeza sobre el resultado de medición del conocimiento adquirido en sus estudiantes.

El problema, para este profesor, es que su evaluación seguirá teniendo problemas debido a que reducir el sesgo requiere interactuar con pares para garantizar que su criterio es imparcial; además, los estudiantes son seres humanos y como tal tienen individualidades. La evaluación se aplica en un momento específico, durante un lapso establecido y no contempla la situación personal de cada estudiante. Al realizar una evaluación cada estudiante está sujeto a diferentes emociones, sentimientos, dolencias físicas, estrés, incluso cansancio, elementos todos que podrían generar diferencias frente a los demás y por tanto un escenario de partida desigual.

También se debe tener en cuenta que hay estudiantes que requieren más tiempo que otros para procesar adecuadamente la información y que algunos son más rápidos al escribir. Entendidas estas características, el proceso evaluativo, comprendido desde una intención de objetividad, encuentra variables determinantes que pueden alterar el resultado final y ponen al docente frente al cuestionamiento de saber si el resultado en la evaluación representa una medida real de su conocimiento.

Lo anterior muestra que el sistema de evaluaciones como medidas parciales puede generar ruido en el proceso de valoración al no tener en cuenta el carácter individual de cada estudiante. En esta dirección se ha repensado la evaluación como un instrumento para fomentar el aprendizaje y la generación de conocimiento y no como una escala de medición; sin embargo, este aspecto aún no ha sido extendido y sigue vigente el reto de romper el paradigma del término *calificación*.

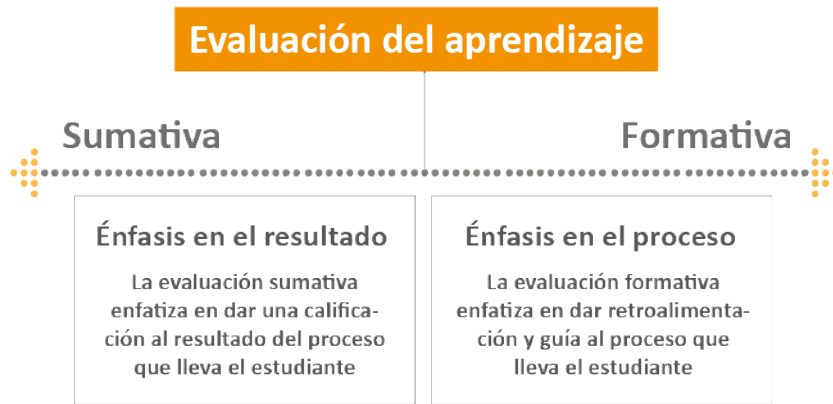
## La evaluación como potenciador del aprendizaje

En 1998, Black y William expusieron el resultado de su investigación “Dentro de la caja negra” (*Inside the Black Box*), que se considera la insignia de la evaluación formativa. En el estudio se evidencia el impacto positivo que tiene el utilizar las evaluaciones como fuente de retroalimentación sobre errores y aciertos a los estudiantes –en niveles básicos escolares– y cómo esto aporta al aprendizaje significativo (Weigensberg *et al.*, 2012). Este escrito se considera en múltiples escuelas de educación como estandarte de la evaluación formativa.

El esquema de evaluación formativa se ha aplicado ampliamente con resultados positivos en los niveles escolares de primaria y secundaria (Hargreaves, 2017), y son pocos los estudios hechos en educación superior. En este entendido, el estudio experimental realizado en un curso de fundamentación matemática a estudiantes de primer semestre de administración de empresas (Durán-Becerra, 2014), mostró el efecto positivo de la evaluación formativa en diferentes aspectos. Dentro de los hallazgos presentados en este estudio –en el que se trabajó Evaluación Formativa en un grupo de estudiantes de primer semestre y se controló comparándolo con cuatro grupos adicionales del mismo semestre y en la misma asignatura, en total participaron cinco grupos y dos profesores– se hizo evidente que sí se puede usar un esquema formativo para potencializar el aprendizaje en los estudiantes en educación superior (Durán-Becerra, 2014). Diseñado como estudio de caso, y aplicado durante todo un curso académico, el estudio en mención abre las puertas y genera una invitación genuina a realizar más estudios en estos niveles avanzados de educación.

La figura 3 ofrece una representación gráfica de cómo se puede entender la evaluación en términos de acción sobre el proceso de aprendizaje, en desarrollo de dos vertientes que permiten describir la evaluación como sumativa o formativa. Sumativa tiende a ser una asignación de valor por escala (numérica o alfabética) al resultado de una medición puntual de un constructo; formativa tiende a utilizar la medición de forma cualitativa dando énfasis a que el estudiante pueda aprender de sus errores y llevar su propio proceso de aprendizaje.

Figura 3. Evaluación sumativa vs. evaluación formativa



Una de las implicaciones más visibles de la evaluación formativa está asociada al incremento en los criterios de veracidad y confiabilidad. Veracidad es el criterio de verdad, es decir, qué tan cierto es lo que se espera el estudiante haya agregado a su conocimiento. Confiabilidad es el control del error aleatorio, es decir, ante la medición del mismo constructo, la variación en la respuesta que da el estudiante en mínima (Taherdoost, 2016). Finalmente, validez es el control del error sistemático, este es el criterio que indica que efectivamente se está midiendo lo que se pretende medir (Taherdoost, 2016).

Así, si un profesor enseña a sus estudiantes que la suma de  $2+3$  es 6, lo pregunta en el examen y responden que es 6, la respuesta es válida, seguramente confiable, pero no es veraz en tanto que el producto correcto es 5. A este ejemplo se le llama efecto profesor; puntualmente sería lo que se entiende por efecto profesor negativo, el efecto profesor es una medida cualitativa sobre el impacto que tiene el ejercicio docente y pedagógico del profesor sobre el progreso cognitivo y comportamental del estudiante (Ulug, Ozden y Eryilmaz, 2011).

Ahora bien, si el profesor ha enseñado que el resultado de sumar 2 y 3 es 5, y quiere medir si lo han aprendido, hará la pregunta “Encuentre el resultado de  $2+3$ ” y, sin importar cuántas veces lo pregunte el resultado será el mismo: si el estudiante tiene el conocimiento responderá 5. Este es el caso de una pregunta veraz y confiable.

Si en el mismo supuesto se hace la pregunta ¿cuántas manzanas obtengo si compro tres paquetes cada uno con cuatro manzanas? con el propósito de evaluar el conocimiento “aplicaciones de la multiplicación”, el estudiante puede llegar al resultado usando multiplicación o usando suma, como se muestra a continuación:  $3 \times 4 = 12$  o  $4 + 4 + 4 = 12$ . En ambos casos la respuesta es correcta, el inconveniente es que no es una pregunta válida ya que no mide exactamente “aplicación de la multiplicación” (al menos no con ese único enunciado). Taherdoost (2016) mostró que validez y confiabilidad no son conceptos disyuntos, sin embargo puede darse un valor alto en confiabilidad y bajo en validez y viceversa. La evaluación formativa permite minimizar el efecto profesor ya que da cuenta de un proceso y permite corregir información errada o no veraz. Al ser un proceso, el esquema formativo depende del tiempo y permite al profesor ajustar tanto la validez como la confiabilidad del instrumento de evaluación, como lo demuestra un estudio reciente lanzado en Inglaterra para los niveles básicos escolares (Hargreaves, 2017).

En resumen, la evaluación formativa permite dar cuenta del proceso de aprendizaje de cada estudiante y al permitir que el estudiante sea consciente de sus errores y pueda aprender de ellos está fomentando –o potenciando– activamente la creación de conocimiento. Adicionalmente, como se valida en estudios anteriores (Ulug *et al.*, 2011), es un proceso evolutivo y adaptativo que permite al profesor minimizar los efectos asociados a su sesgo y los criterios de confiabilidad y validez (Durán-Becerra, 2014).

Ejemplos de esquemas de evaluación formativa son fáciles de encontrar, sin embargo, como se divulgó en estudios anteriores (Durán-Becerra, 2014, 2016; OECD, 2008; Scherer, 2016) es muy poco lo que se ha hecho a nivel de educación superior. Entre varias razones, se encuentra el hecho de que la evaluación formativa requiere de cerca de tres veces del tiempo que la sumativa (Durán-Becerra, 2014) entre diseño, implementación y análisis-corrección y los profesores universitarios tienen responsabilidades administrativas y de investigación que se anteponen, sobre todo en el caso de aquellos con dedicación de tiempo completo, o cumplir con sus obligaciones laborales en otros lugares, para el caso de los profesores con tratados por hora. Estos escenarios limitan notablemente la disposición a implementar esta metodología. Sin embargo, a continuación, se puede recomendar el uso de algunas actividades consideradas formativas que no requieren aumento en la dedicación por fuera de clase por parte del profesor.

### Comunicación permanente y efectiva

El diálogo con los estudiantes durante la clase es esencial, permitir que hagan aportes o pregunten da información inmediata sobre qué tanto están siguiendo el hilo conductor de la clase. Es importante, además, procurar dar respuesta a todas las preguntas. Sin embargo, puede pasar que no haya tiempo para responderlas en cuyo caso se recomienda arrancar la siguiente sesión de clase respondiendo esa última pregunta.

### Seguimiento no verbal

Existen —y es bastante frecuente— estudiantes que no participan activamente, bien sea por temas de personalidad como la timidez, por ejemplo, o porque no están comprendiendo o siguiendo la clase y no quieren hacerlo evidente en voz alta. Para estos casos, la utilización de mecanismos no verbales es prudente, como los que usan esquema de posiciones:

- *Thumbs up*: consiste en pedir a los estudiantes que indiquen con el pulgar hacia arriba si sienten que están entendiendo, pulgar horizontal si tienen dudas puntuales o están siguiendo solo una parte, y pulgar abajo si sienten que no han entendido.
- *Hands up*: consiste en pedir que levanten la mano si sienten que han seguido con éxito el hilo conductor de la clase, los que no levantan la mano seguramente no están entendiendo o no están seguros de estar entendiendo.
- Semáforo: consiste en pedir a los estudiantes que tengan a la mano una tarjeta verde, una amarilla y una roja, la tarjeta verde representa que están entendiendo, la amarilla que algunas cosas podrían no estar claras y la roja que no están entendiendo.
- Emoticones: esta incluye las aulas virtuales, permite al estudiante usar emoticones —tipo 😊 o ☹️— durante una sesión sincrónica, o de alerta —(!) o (\*\*\*)— para sesiones asincrónicas, lo que permite al profesor tener una idea relativamente rápida del proceso que cada estudiante ha adelantado.

### Uso de preguntas frecuentes de respuesta corta

Para dar cuenta de qué tan atentos están los estudiantes o qué tanto han comprendido, hacer preguntas rápidas de respuesta muy corta asociadas con la temática que se está trabajando en el momento, es recomendable. Uno de los estilos más utilizados es preguntar a partir de una definición: “y ya que estamos hablando de fabricación ¿cuál es que es el nombre que se le da al componente constante en un modelo de costos?”. A lo que se esperaba que inmediatamente los estudiantes respondan “costos fijos”.

Ninguna de estas actividades requiere esfuerzo significativo de parte del profesor por fuera del aula y sí permiten que tenga un panorama global del proceso de generación de conocimiento que llevan sus estudiantes.

## El paradigma de la calificación

En educación superior frecuentemente se utilizan calificaciones numéricas y promedios ponderados, lo que ha sido ampliamente debatido en tanto que dar a un número o letra en términos de conocimiento no es del todo estándar, debates como este vienen abanderados desde finales del siglo xx con experimentos como el de Black y Williams (1998).

En un esquema de calificación universitario como el colombiano, que usa una escala numérica de 0,0 a 5,0, permite una cifra decimal y tiene como umbral de aprobación una mínima de 3,0/5,0, se generan inmensas inquietudes que alimentan un viejo debate: ¿qué tan real es la diferencia en el conocimiento de un estudiante que aprobó con 3,1 y uno que reprobó con 2,9? ¿3,0 representa 60% del conocimiento o el mínimo de conocimiento necesario para aprobar? Y como estos existen un sinnúmero de cuestionamientos que hoy por hoy están en consideración. El primero de estos interrogantes tiene fuertes implicaciones a nivel individual pues esas dos décimas hacen que el profesor etiquete al estudiante que obtuvo 3,1 como agente con “conocimiento suficiente” y al de 2,9 con “conocimiento insuficiente”. En estricto sentido, lo anterior supone un despropósito si se parte de que el rendimiento del que obtuvo 0,2 de más en esta escala representa 4%.

Es decir, el que aprobó es 4% “mejor” que el que reprobó. Dicho esto, ¿es significativa la diferencia en el conocimiento de estos estudiantes?

El anterior es un debate interminable en tanto el uso de calificaciones es necesario por múltiples razones. No obstante, el campo para generar una transición en el significado de la calificación es un deber pendiente que cada vez cobra mayor importancia. Actualmente se utiliza como una medida de conocimiento, la invitación es a migrar hacia una valoración del proceso de generación de conocimiento o proceso de aprendizaje. En otras palabras, la calificación debe dar cuenta del proceso que lleva el estudiante más que intentar dar una medida sobre qué tanto conocimiento tiene.

## Conclusiones

El conocimiento es un concepto cuya definición está en proceso de afinamiento; dicho esto, utilizar una calificación para etiquetar qué tanto conocimiento tiene una persona no es adecuado. La calificación que se asigna tras haber aplicado una evaluación no debe estar orientada a dar un valor que pretenda representar la cantidad de conocimiento, sino a valorar el proceso mediante el cual se adquiere conocimiento o aprendizaje. La evaluación formativa se orienta, precisamente, a dar cuenta del proceso que lleva el estudiante y, a su vez, permite al profesor tener presente cómo evoluciona dicho proceso en el tiempo.

Existen actividades de evaluación formativa completamente cualitativas que no agregan carga en los deberes ni al profesor ni al estudiante y son efectivas para obtener retroalimentación inmediata sobre el aprendizaje de los estudiantes durante la clase.

Migrar a esquemas que asimilen la evaluación formativa y se centren en valorar y potenciar el aprendizaje –visto como proceso y no como resultado– puede mejorar los resultados académicos de los estudiantes e impulsar la creación y adquisición de conocimiento.



## Referencias

- Black, B. y Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. Recuperado de <https://bit.ly/2Bt9YV0>
- Bolisani, E. y Bratianu, C. (2018). *Emergent knowledge strategies: Strategic thinking in knowledge management*. Estados Unidos: Springer International Publishing.
- Durán-Becerra, E. (2014). *Medición del impacto en el aprendizaje de los estudiantes al aplicar evaluación formativa en el curso Fundamentos de Matemáticas correspondiente al primer semestre del pregrado en Administración de Empresas del Colegio de Estudios Superiores de Administración*. Bogotá: Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE).
- Durán-Becerra, E. (2016). La evaluación formativa como parte activa del aprendizaje. En J. Pérez y S. Tejedor (eds.), *Ideas para aprender a aprender* (pp. 97-104). Barcelona: Editorial Gabinete de Educación UAB.
- Hargreaves, E. (2017). Assessment for Learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213-224. Recuperado de <https://bit.ly/2KWHaZf>
- OECD. (2008). Assessment for Learning Formative Assessment. En OECD (ed.), *OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy" Assessment* (pp. 1-24). París: OECD.
- Scherer, M. (2016). *Formative Assessment*. Estados Unidos: ASCD.
- Shannon, C. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *The Bell System Technical Journal*, 27, 379-423.
- Taherdoost, H. (2016). Validity and Reliability of the Research Instrument; How to Test the Validation of a Questionnaire/Survey in a Research. *SSRN Electronic Journal*. Recuperado de <http://doi.org/10.2139/ssrn.3205040>

- Ulug, M., Ozden, M. y Eryilmaz, A. (2011). The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 30, 738-742. Recuperado de <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.144>
- Weigensberg, E., Schlecht, C., Laken, F., Goerge, R., Stagner, M. y Decoursey, J. (2012). *Inside the Black Box : What Makes Workforce Development Programs Successful?* Chicago: Chapin Hall at the University of Chicago. Recuperado de <https://bit.ly/2baTE0x>



*cim*



DIRECCIÓN NACIONAL  
DE INVESTIGACIONES



COORDINACIÓN DE  
PUBLICACIONES