



**Aproximación crítica al enfoque estatal de
educación por competencias en Colombia: *una
mirada desde el perfil del docente como sujeto
político***

Trabajo para optar por el título de Magíster en Estudios
Políticos

Autor:

*A todos
los*

DANIEL ALBERTO CARDONA GÓMEZ

Filósofo

Director:

LUÍS FERNANDO MARÍN ARDILA

educadores de Colombia

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, al Eterno por concederme nuevamente la vida cada amanecer; por los hermanos que cruzó en mi camino en el aula de clases y a todos los maestros que amorosamente compartieron conmigo sus conocimientos en el transcurso de la maestría.

En segundo lugar, al profesor Luís Fernando Marín Ardila cuya vocación docente iluminó la senda en momentos de penumbra y confusión; a él le agradezco especialmente que haya acompañado este trabajo con la paciencia, dedicación y sobre todo con el más alto sentido pedagógico, ya que hizo de este requisito académico una experiencia significativa de aprendizaje.

En tercer lugar, a los maestros *Juan Cristóbal Restrepo*, *Oscar Armando Ibarra Russi* y *Miguel Ángel Herrera Zgaib* de quienes comprendí el valor de contar con excelentes maestros, agradezco a ellos que hayan sido formadores y no solo catedráticos, del mismo modo, a toda mi familia especialmente a mi hija Isabella Cardona por el tiempo concedido para que yo terminara este proyecto académico.

A mis estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana quienes con sus aportes, pasión por la problemática y aportes académicos, motivaron a este servidor a plantear ésta propuesta que expongo a continuación, a la Facultad de Educación, al Departamento de Pedagogía y a la Escuela de Alta Docencia de UNIMINUTO quienes me facilitaron la práctica docente con maestros en formación para poder así comprender mejor lo aquí presentado. Finalmente a Marleny Orjuela Manjarrés, Darwin Cruz, David Laneville y Jalili Covezdy compañeros de la maestría con quienes trabajé conjuntamente en el transcurso de este proceso formativo.

Daniel Alberto Cardona Gómez

NOTA: La estructura, análisis y conceptualización presentadas en este producto de investigación son responsabilidad total del autor. Ni la Pontificia Universidad Javeriana, ni el profesor Luis Fernando Marín Ardila, quien dirigió este proceso de investigación, son responsables de las ideas aquí expresadas.

Contenido

Contenido.....	12
Capítulo 1.....	22
Las competencias educativas y racionalidad política contemporánea.....	22
Aproximación a la noción de competencia educativa.....	24
Competencias educativas en el marco de la racionalidad política contemporánea.....	32
Acercamiento a las competencias educativas en el marco del neoliberalismo.....	44
Aproximación a los principales aspectos de las políticas públicas educativas en Colombia.....	52
2.1 Políticas públicas y educación.	53
2.2 Una mirada a la política educativa de la Administración Pastrana Arango (1998 – 2002).....	60
2.3 Generalidades a la política educativa de la administración de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010).....	67
2.4 Panorama general a la política educativa de la administración de Juan Manuel Santos.	72
Aproximación crítica a la incidencia del enfoque de formación por competencias educativas al perfil del docente como sujeto político en Colombia.....	80
3.1 Formación por competencias, pedagogía y sujeto político docente	80
3.2. El perfil docente en las políticas educativas colombianas.....	89
3.3 Perfil de la educación y del docente como sujeto político en perspectiva.....	93
BIBLIOGRAFÍA.....	105
Restrepo, G. (2000). Ingeniería industrial: ¿del fordismo al toyotismo? En: Revista Colciencias Ciencia & Tecnología Vol. 18 N° 4; Octubre – Diciembre.....	111

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el gobierno colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional, ha implementado un enfoque educativo por competencias, el cual tiene su génesis en las demandas globales de mercado y en la agenda política neoliberal transnacional. Dicho enfoque de educación por competencias ha venido paulatinamente adaptando a su discurso elementos de la pedagogía para justificar la importancia de una transformación del perfil político del ciudadano (Restrepo, 2005) en conformidad con los valores individualistas y utilitaristas que demanda la sociedad capitalista.

La educación colombiana adopta una perspectiva política la cual trae necesariamente consigo un perfil determinado de escuela, universidad, docente y estudiante como se ha podido evidenciar en las profundas reformas actuales curriculares con las que la calidad y eficiencia, antes criterios de la empresa, se posicionan como elementos constitutivos de la pedagogía y la didáctica; así lo demuestra la afanada preocupación por la estandarización de los contenidos, investigación, número de doctores, evaluación y monitoreo del aprendizaje.

Con estos fines políticos sobre la educación, se evidencia un aumento en los dispositivos de vigilancia y control entre los cuales encontramos a la legislación educativa como elemento sustantivo que posibilita el disciplinamiento de todos los actores del sistema educativo, así como las pruebas estandarizadas y por supuesto los estatutos docentes que tienen como centro la relación evaluación - despido.

A diferencia de otros países del cono sur, Colombia no ha presentado sistemáticas y profundas movilizaciones de resistencia a estas transformaciones neoliberales de las que ha sido objeto el sector educativo, sin embargo, la gran movilización estudiantil durante los años 2010- 2012 que logró no solo empantanar la reforma a Ley 30 de Educación Superior sino que también encendió de manera masiva una

alarma social frente al futuro del país a causa de las reformas educativas y su trasfondo político, alarma que conlleva a que los actores educativos nos interroguemos por los elementos interpretativos de la situación, puesto que no se puede transformar la realidad social sin antes conocerla, en otras palabras, si no se tiene una actitud académica hermenéutica.

Encontrar los impactos manifiestos que este enfoque educativo tiene para un actor determinado, iniciará necesariamente por dilucidar los elementos interpretativos, es decir, los horizontes teóricos que permitan una aproximación crítica (*κρινο*) si entendemos por tal, la actividad la de clasificar los elementos que nos son indispensables para así poderlos considerar con claridad hermenéutica.

Para una aproximación al impacto de las competencias educativas al perfil del docente como sujeto político en Colombia, el presente documento emprende un camino de indagación tras el interrogante: *¿Cuáles son las principales transformaciones al perfil político docente a causa del enfoque de formación por competencias asumido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia?* Interrogante que desde una perspectiva hermenéutica, más que un fin será un medio, un pre-texto para abordar elementos interpretativos que den luces sobre el enfoque estatal de formación, su relación con la política económica y por supuesto los principios teóricos a considerar para una mirada reflexiva a la situación actual del magisterio en Colombia.

Naturalmente la situación no queda totalmente resuelta en esta presentación, más sin embargo, se considera que el trabajo permite valiosos avances teóricos en el aprendizaje del análisis de las políticas públicas, como elemento de estudio que se abordó en el trascurso de la Maestría de Estudios Políticos, lo cual permitirá que el autor continúe el desarrollo y profundización crítica de la misma problemática, tanto en la academia como en la militancia política.

Ahora bien, en términos teóricos, para responder a dicha inquietud investigativa la exposición parte de dos presupuestos; el primero, el que ha manifestado la

Federación Colombiana de Educadores (2012) presupuesto que afirma que el perfil político del docente ha quedado reducido al desarrollo automático de procesos “pedagógicos” del que no es participe en su diseño y por lo tanto le convierte en un docente burocrático y acrítico para lo cual la condición salarial que le es correspondiente es más que favorable para su control y disciplinamiento. Dicho presupuesto incentiva la creación de un nuevo estatuto docente para el país por parte de FECODE; y en el marco de la presente investigación, permite un punto arquimédico de partida para profundizar, explicar y extender dicha hipótesis.

El segundo presupuesto, de naturaleza sociológica, parte de la afirmación de que las crisis del sector educativo son consecuencia necesaria de las transformaciones que se producen en el interior de toda sociedad (Azevedo, 2004, p.17) Dicho presupuesto condujo a identificar las transformaciones sociales que produjeron que este enfoque de formación por competencias se posicionara sobre otros procesos educativos y modos de ser de la acción pedagógica en la actualidad.

En ese sentido, una primera aproximación al respecto encontró en la *Riqueza de las Naciones* de Adam Smith una ilustración teórica que ejemplifica las ventajas de desarrollar las competencias en el trabajador, entendidas éstas como las *habilidades, destrezas y juicios*, para el desarrollo de la producción y la supra especialización en los oficios específicos, presentando así la importancia de la formación del obrero para el desarrollo entendido como crecimiento económico.

De este modo, la *competencia* empieza a ser considerada como objeto de la educación en el contexto de una sociedad que pasa de un modelo económico y político caracterizado por el feudalismo a un modelo de sociedad que paulatinamente muta hacia el capitalismo. En dichas transformaciones sociales se evidencia como el conocimiento se incorpora al manejo de la mano de obra como elemento de perfeccionamiento sistemático de la misma, convirtiendo al trabajo del hombre en mercancía, liberando a su vez al trabajo de la exclusiva responsabilidad sobre la tierra.

Se encuentra que se continúan presentando transformaciones en el sistema de producción capitalista lo cual traerá para la educación nuevas formas de entender el trabajo y el perfil del obrero. El fordismo, por ejemplo, al emplear sistemas tecnológicos para la producción masiva, demanda del obrero la capacidad de manipular artefactos, el trabajador será el responsable de la administración de los servicios blandos encargados de la producción.

El toyotismo inserta el concepto de *calidad total* al proceso productivo lo cual demanda del trabajador otra formación, no solo en los aspectos del saber hacer, de lo artesanal, sino también en los desarrollos cognitivos que demandan del trabajador intervenir de manera creativa, eficaz y eficiente en el perfeccionamiento del sistema y en la producción misma, por esta razón los procesos de motivación del trabajador son fundamentales, así como el sentido de pertenencia a la empresa, institución, oficio o profesión. Dichas transformaciones del capitalismo se encuentran asociadas a procesos políticos relacionados con la globalización y el surgimiento del neoliberalismo.

La categoría globalización no tiene un significado o asidero unívoco en alguna tradición epistemológica o disciplina. Las ciencias de la educación han asumido la globalización como un elemento constitutivo del contexto, el cual trae nuevos derroteros para la formación de las nuevas generaciones, en ese sentido, la educación se inserta a procesos de calidad internacional, se compromete con la formación para la organización mundial del trabajo, con problemáticas de investigación en ciencia y tecnología al servicio de intereses trasnacionales, etc. En ese sentido, el currículo escolar se desterritorializa flexibilizando los tiempos, espacios y contenidos de la enseñanza, posicionado a las competencias educativas al servicio del mercado global.

La administración de la educación resulta más compleja en tanto que tiene la responsabilidad de dar respuesta a estos nuevos derroteros formativos, con esto, el neoliberalismo presenta alternativas para posicionar a la educación como un

elemento de desarrollo económico, los primeros pilares de esta racionalidad política son convertir la educación en un servicio cada vez más separado del control estatal, lo cual faculta a los privados a ofrecer el servicio público de la enseñanza, y con ello se posiciona el modelo empresarial (taylorismo, fordismo, toyotismo) como el modelo más eficiente para la formación humana, la educación se mira a sí misma como una empresa y el conocimiento se convierte en un bien transable que puede adquirirse por vías del mercado.

El neoliberalismo termina imponiendo un pensamiento único, vivir en función de la competitividad y en pro de alcanzar fines utilitaristas, la pedagogía ha sido reducida a un discurso inoperante bajo las orientaciones formativas del mercado, imposibilitando la existencia de otros modos de vida. El discurso de formación por competencias no solo se posiciona como un enfoque educativo sino como un sistema de aconductamiento biopolítico que trabaja sobre las reglas del juego (Díaz, 2011) coartando la libertad de optar por otros mundos posibles e impidiendo una educación para la libertad.

Las escuelas desechan la pedagogía para dar paso a un lenguaje de la eficacia, eficiencia y calidad total, permitiendo que la educación se mida como cualquier mercancía; lo que era un enfoque de formación se posiciona gracias al neoliberalismo como una demanda estatal para la educación, como un requisito para que cualquier institución pueda ofrecer el servicio educativo, coaccionando a la ciudadanía a un único modo de ser en el mundo, el del mercado.

En Colombia, la asimilación de este enfoque de formación por competencias ha venido gestándose paulatinamente en el transcurso de las últimas tres administraciones. Pastrana desarrolla procesos de organización de la educación en función de las reglas del mercado, se presenta la regulación del gasto docente, razón por la cual se plantea un nuevo estatuto que tiene como finalidad la evaluación-despido y se postulan las competencias educativas como indicadores de calidad reguladas por pruebas estandarizadas.

En la administración Uribe la educación se ve enmarcada dentro del denominado estado comunitario, basado en la lucha contra la insurgencia y un modelo de gobierno burocrático y autoritario. La educación en este período presenta un considerable aumento de las carreras técnicas lo cual, junto con la implementación del decreto docente legado por la administración Pastrana, permiten al Estado contar con más recursos para la lucha contra insurgente.

La política educativa de esta administración profundizó aún más en las políticas neoliberales, estimulando los subsidios a la demanda educativa como estrategia para aumentar la tasa de cobertura de la educación, estrategias que se llevaron sobre las espaldas del magisterio colombiano en tanto que sus condiciones laborales se desmejoraron considerablemente y se desestimuló la docencia al permitir que cualquier profesional asumiera la profesión docente.

En la administración Santos se hace efectiva la resolución legada por el gobierno Uribe, que establece la formación que deben tener los docentes en las Facultades de Educación, resolución que a su vez presenta los criterios sobre los cuales los maestros serán evaluados como condición para la permanencia en el sector público de la educación. Dicha resolución plantea que el perfil del docente ha de ser basado bajo la racionalidad de las competencias educativas que los faculte a su vez para formar ciudadanos competentes que puedan insertarse por vías de la enseñanza al sistema político y económico actual.

La racionalidad política y económica del presente ha posicionado a la formación por competencias y como todo enfoque educativo, este también plantea un perfil determinado en todos los actores que intervienen en la escuela, especialmente del maestro como centro gestor de la enseñanza.

El recorrido realizado permitió componer una mirada crítica al perfil del docente como sujeto político en Colombia, y como se afirmó con anterioridad este trabajo queda naturalmente inconcluso, sin embargo posibilita espacios para continuar la reflexión crítica puesto que se denuncia en esta exposición la muerte política de la

pedagogía, la burocratización del ejercicio docente y la constricción de las libertades políticas que naturalmente posee el sujeto docente.

En este sentido, la presente aproximación teórica parte en el primer capítulo, con una caracterización conceptual general de lo que se ha denominado en éste trabajo como racionalidad política educativa, comprendida ésta, desde el enfoque educativo estatal actual que emerge de procesos macro políticos como la globalización y neoliberalismo.

Con esta aproximación teórica, en el segundo capítulo, se procede a realizar una presentación panorámica de cómo esta racionalidad se encarna en las políticas públicas educativas en Colombia, de este modo, se consideran de manera general las características más significativas de la agenda educativa en los gobiernos Pastrana, Uribe y Santos, con la finalidad de evidenciar la mutación producida en el perfil de la educación a consecuencia de las competencias educativas.

Con lo anterior se presenta una aproximación a los paulatinos cambios del perfil docente como actor político en tanto que el lenguaje pedagógico se ha venido constriñendo y reduciendo a un discurso acrítico y burocrático basado en el lenguaje de la eficiencia, eficacia y regulado por la legislación educativa.

Desde una perspectiva metodológica, los diferentes ejes temáticos que se determinaron para poder realizar el análisis, son los siguientes:


- 1). Racionalidad política educativa contemporánea
- 2). Principales reformas políticas de educación en Colombia
- 3). Sujeto político docente y su perfil en prospectiva


Cada uno de los ejes temáticos fue abordado desde las siguientes tres perspectivas:


- a). Epistemológica.

b). Teoría política.

c). Teoría de las ciencias críticas de la educación.

 Perspectiva epistemológica: Define el significado, alcances y marcos de interpretación teórico - conceptuales de los principales conceptos.

 Perspectiva teoría política: Contextualiza, brinda un horizonte de interpretación a la situación de las racionalidades, expone las tensiones de poder, evidencia las principales reflexiones teóricas sobre la toma de decisiones gubernamentales y con esto evidencia las principales coyunturas para el análisis político de los asuntos abordados permitiendo el estudio comprensivo de los mismos.

 Perspectiva de las ciencias críticas de la educación: Brinda los elementos interpretativos frente al sujeto docente, los impactos de las políticas públicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje; coloca a disposición los principales debates de las ciencias de la educación en función de las dinámicas políticas, económicas, sociales y pedagógicas de la actualidad.

A continuación se describen cada uno de los ejes estructurales por medio de los cuales se organiza el análisis investigativo sobre la evolución del perfil docente en Colombia.

Las competencias educativas y racionalidad política contemporánea: Facilita la comprensión de las lógicas que dinamizan, transforman y componen el nuevo imaginario de sociedad actual. En el caso particular de la racionalidad que se desea abordar en este trabajo, ésta pasa por diferentes momentos en una aproximación fenomenológica que va desde el desarrollo del concepto mismo de racionalidad hasta la composición de los diversos escenarios de referencias del mismo, en este caso la globalización y el neoliberalismo.

Políticas públicas de educación en Colombia: Sitúa la discusión en torno a lo que el Ministerio de Educación Nacional ha venido demandando con el nombre de enfoque de formación por competencias como elemento fundamental de su política pública de educación. Se parte del supuesto que dicho enfoque emerge de las demandas incorporadas por los organismos de regulación supranacional como lo son el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (Estrada, 2002, p. 11) y gestionadas en un proceso sistemático en el transcurso de las administraciones Pastrana, Uribe y Santos.

El perfil político del docente y sus transformaciones en prospectiva: Aporta elementos de juicio para identificar las distintas dimensiones del ser docente, desde una perspectiva teórica, que permita a la luz de los desarrollos de la política pública educativa en Colombia ofrecer una mirada crítica al perfil del docente en las nuevas transformaciones de la educación.

Las competencias educativas y racionalidad política contemporánea.

La educación colombiana ha venido perdiendo su lenguaje ontológico, *el pedagógico* y con esto ha venido siendo reducida a una tecnología de la eficiencia al servicio de los modelos económicos desarrollistas que obedecen a intereses transnacionales, regulada por la ley y dejando en el olvido la formación integral para la vida, en ese sentido Estanislao Zuleta señala que:

La eficacia de la educación para preparar los futuros obreros, contabilistas, ingenieros, médicos o administradores, se mide por las habilidades que el individuo adquiera para realizar tareas, funciones u oficios dentro de un aparato burocrático o productivo. Su eficacia depende también del dominio de determinadas técnicas, poco importa que la realización de las tareas productivas coincida con los proyectos o expectativas del hombre que las realiza (2004).

Prueba de lo anterior, es que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia ha instituido en la actualidad el enfoque de formación por competencias como causa eficiente y materialización de esta racionalidad política que destierra a la pedagogía y al sujeto que la encarna, el maestro, de los campos de la formación integral del ciudadano.

El interés de este apartado es brindar una aproximación a los marcos teóricos generales de interpretación de esta racionalidad y con esto, se presenta la necesidad de retomar lo planteado por Lozada y Casas (2008) quienes resaltan la importancia de adoptar un enfoque epistemológico a la hora de abordar un análisis político.

El enfoque adoptado determinará la manera de proceder, los presupuestos y las metodologías para asumir la problemática a abordar, con lo cual se espera,

contribuir a colocar en un diálogo coherente, transparente y honesto los intereses del investigador con la naturaleza del asunto a abordar.

En este sentido, se ha decidido optar por un enfoque teórico-filosófico, caracterizado éste por privilegiar el *deber ser* de la sociedad desde una actitud teóricamente analítica, metodológicamente deductiva y crítica. El macro molde cualitativo del enfoque señala que el modelo a desarrollar es el método hermenéutico¹.

Desde la perspectiva de Gadamer, quien trabajó la hermenéutica como método para la interpretación en *Verdad y Método* (2005), se presenta una metodología hermenéutica para abordar comprensivamente un fenómeno del conocimiento, a saber: a) Prejuicio b). Experiencia, c) Juicio (2005 p.461). En ese sentido, este primer apartado responde al planteamiento de los *prejuicios* o pre- textos que son indispensables y que anteceden al juicio que se desea componer sobre la prospectiva política del docente como sujeto político en Colombia.

De este modo, el primer aspecto a trabajar expone una mirada epistemológica a las categorías de competencia y racionalidad política con el fin de evidenciar la naturaleza del concepto *competencia* y con esto la racionalidad educativa que dinamiza los procesos formativos (*Bildung*) en la época actual.

La segunda perspectiva a desarrollar, aborda principalmente la categoría descriptiva *globalización*, desde la perspectiva de Hugo Fazio (2011), con la finalidad de evidenciar nuevos horizontes de interpretación, que basados en las dinámicas e imaginarios sociales desterritorializados, permita repensar en términos globales el fenómeno de la política educativa y la pedagogía fuera de los modelos clásicos de interpretación que dificultan la lectura de la racionalidad político - educativa contemporánea.

¹ Recordemos que la hermenéutica es un método de comprensión e interpretación que tiene como misión abordar de una manera cualitativa contextualizada el fenómeno a abordar. Desde esta perspectiva, la objetividad es imposible en tanto que todo fenómeno a intervenir pasa por la subjetividad del investigador y en ese sentido el que se interroga está sumergido en el fenómeno que estudia, por ello la investigación es un estudio comprensivo y reflexivo de la situación (Dasein).

Finalmente, se expone que si bien la globalización es solo una categoría hermenéutica para elaborar una representación panorámica sobre la racionalidad del mundo contemporáneo, en la práctica estas dinámicas que componen lo que se denomina globalización, están contenidas de un discurso ideológico hegemónico que la literatura de las ciencias críticas de la educación asocia con el *neoliberalismo*, razón por la cual se hace una aproximación teórica a esta categoría.

Aproximación a la noción de competencia educativa

La educación colombiana ha venido siendo objeto de una serie de transformaciones cuyo objetivo se encuentra encaminado a fortalecer un enfoque de formación por competencias, en ese sentido, quizá la fuente de mayor difusión al respecto, que conocimos los docentes en la educación básica y media en las últimas dos décadas, fue la de competencias ciudadanas trabajadas por Enrique Chaux y Alexander Ruíz, trabajos desarrollados en centros de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de los Andes.

Estos trabajos fueron de obligatoria consulta por parte del magisterio colombiano dada la coyuntura política del país, pero sobre todo, por la realidad concreta del aula y de la escuela, por ello dichas competencias hicieron énfasis en la resolución de conflictos y formación para la paz. Con esto, la formación en competencias ciudadanas se convirtió paulatinamente en lineamientos educativos con su respectiva evaluación por medio de las pruebas *Saber*; dichas innovaciones tenían como fin remplazar la educación civilista caracterizada por hacer énfasis en los conocimientos de las normas y en los acatamientos de las mismas, por una educación ciudadana caracterizada por:

La educación ciudadana, por su parte, propicia la reflexión intencional sobre las finalidades y límites de la esfera política, implica el desarrollo de la capacidad deliberativa y la preparación para la participación responsable en procesos sociales y políticos (Ruíz y Chaux, 2005, p.11).

En los lineamientos para la formación ciudadana también se expresaba lo que una competencia educativa era; el discurso señalaba que principalmente se trataba de la conjunción de conocimientos, habilidades y destrezas que los estudiantes tendrían que desarrollar para aplicar en contextos concretos, en términos pedagógicos se buscaba facultar al estudiante para que realice la transposición didáctica del saber, y de este modo, que las nuevas generaciones no aprendieran de memoria las conductas permitidas o civilismo sino que la intención se centró en trabajar sobre la subjetividad de los jóvenes para que estos lograran mayores niveles de empatía y solidaridad en la convivencia ciudadana (Ruíz y Chaux, 2004, p. 21).

En este enfoque de formación, se evidencia principalmente que los contenidos de la enseñanza no deben ser el centro de la acción educativa y que por lo tanto la atención debería centrarse en el desarrollo de los conocimientos, habilidades y destrezas cognitivas, emocionales y comunicativas básicas para que todo ciudadano tenga la capacidad de vivir en sociedad. Esto demandó necesariamente un cambio de actitud frente al acto educativo, y con ello un nuevo docente, un nuevo estudiante.

Del mismo modo que ocurría en el espacio curricular de ética y valores (Colombia, 1994) en todas las áreas del saber, las competencias de formación, su sentido y nivel de progresión fueron determinados e impuestos por el Ministerio de Educación Nacional, el cual diseñó currículos² que servirían de guía de acuerdo a estándares de calidad de mano de obra internacional bajo la función que le corresponde desarrollar a Colombia en la nueva organización mundial de trabajo.

² Se entiende por currículo el conjunto de elementos pedagógicos, administrativos, de infraestructura, normativos, entre otros, que intervienen en el proceso pedagógico y que no necesariamente se encuentran en el aula de clases; por ejemplo, la normatividad legal sobre la evaluación del aprendizaje busca garantizar el desarrollo de las competencias determinadas en los estudiantes así como la consideración de las inteligencias múltiples. Desde la perspectiva del MEN, el currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Ley general de educación de Colombia. Artículo 76).

Las competencias mínimas de la educación ciudadana son las competencias básicas para insertarse al mundo del mercado.

En ese sentido, la estandarización del saber y la evaluación estatal del avance de las competencias educativas fue realmente una evaluación del desempeño docente bajo un paradigma de la gestión educativa caracterizada por la evaluación-despido; tesis que se presentará a profundidad más adelante en el segundo capítulo.

La estandarización llevó a un ocultamiento intencional de los contextos y escenarios concretos del maestro, y en general, de las necesidades sociales del conocimiento en medio de la gran diversidad cultural y biopolítica de nuestro país, con esto, la formación en competencias no tuvo consideración con la autonomía de la escuela y la libertad de cátedra del magisterio sino que solo consideró como horizonte de sentido la necesidad del mercado global y la imposición de un pensamiento capitalista único. El enfoque de competencias es más un modelo de gestión que de formación.

Se evidenció con el tiempo que estas innovaciones pedagógicas se trataban de una estrategia gubernamental de regulación social basada en la implantación de un sistema educativo centrado en el *saber hacer*, en el desarrollo de una subjetividad que en las nuevas generaciones comprometieran a la vida misma al nuevo ideal de sociedad basado en las dinámicas del mercado, desdeñando cualquier intento de la educación por una formación integral para la vida:

El marco más general en que hemos ubicado las competencias es el de reconocerlas como una estrategia de gobierno social, inscrita en una racionalidad liberal, que ha sido renovada por el neoliberalismo, y desde la cual se busca consenso hacia la formación y cualificación permanente – a lo largo de la vida- del denominado “capital humano”. En esta dirección, nos interrogamos por la coyuntura histórica en la que las competencias se asumen como problemas y aparecen como objetos de pensamiento que dan lugar a tecnologías o programas específico de regulación social, y, por ende, van configurando regímenes de verdad- veridicción y jurisdicción – en el marco de una gubernamentalidad que enfrenta diversas actualizaciones (Díaz, 2011, p.18).

En ese sentido, aproximarse analíticamente a los impactos que el enfoque de formación por competencias tiene sobre el perfil del docente como sujeto político en Colombia demanda que primero se avvicine a la racionalidad política en la que las competencias se asumen como problemas de la educación, y esto se realiza a través de la interdisciplinariedad que los estudios políticos permiten, puesto que:

No todas las ciencias humanas y sociales reconocen inmediatamente a la pedagogía dentro de sus órbitas y mucho menos como un objeto pertinente para indagar los efectos de sus discursos en la extensión de la vida pública (Serna, 2004 p.14).

Con respecto a lo antes mencionado, se entenderá por *racionalidad* al conjunto de principios de diversa naturaleza que determinan el comportamiento de un colectivo producto de la facultad del sujeto de determinar formas de comportamiento a través de principios abstractos como lo bueno, lo bello, el bien común, entre muchos otros³, en ese sentido:

Cuando se habla de formas de racionalidad política, se hace énfasis en el asunto de cómo se gobierna o, en otras palabras, en el conjunto de procedimientos mediante los cuales se intenta cambiar la conducta de los individuos so pretexto de su necesidad de vivir en común (Sánchez, 2007).

La racionalidad no es unívoca, es cambiante y deviene según las contingencias históricas; de allí que los conflictos⁴ sociales, en este caso educativos, emerjan necesariamente del cambio de racionalidad en la cual la educación se encuentra sumergida, un ejemplo de esto es la educación de la Grecia antigua, ella obedecía a la formación del individuo con base en la sabiduría y contemplación teórica del orden del cosmos, como lo presentó Aristóteles en la *Ética Nicómaco*, la teoría se encontraba como principio de la vida buena, de este modo era la metafísica y la

³ En ese sentido Habermas señala (1987) que la racionalidad puede entenderse como una disposición de los sujetos capaces de lenguaje y de acción. Se manifiesta en formas de comportamiento para las que existen en cada caso buenas razones. Esto significa que las emisiones o manifestaciones racionales son accesibles a un enjuiciamiento objetivo. Lo cual es válido para todas las manifestaciones simbólicas que, al menos implícitamente, vayan vinculadas a pretensiones de validez.

⁴ Se hace referencia a algunos eventos políticos relevantes tales como los grandes movimientos en Latinoamérica en contra de las reformas a la Educación Superior, a las demandas que determina el mercado sobre la educación como derecho público, las deficiencias que se evidencia en el modelo de subsidio a la demanda en la educación básica y media, los grandes debates académicos sobre la evaluación, la estandarización del saber, profesionalización docente, los mitos y realidades en torno a las políticas de articulación de la educación media con la superior, entre muchos otros.

geometría las que articulaban y determinaban el devenir de las metodologías de la enseñanza que tenían como fin la formación del sujeto, formación basada en los valores de la sociedad en la cual tenían fundamento.

Posteriormente, con el surgimiento de la filosofía segunda o física, se evidencia como se transforman paulatinamente determinadas creencias y comportamientos en el interior de la sociedad permitiendo así que los contenidos de la enseñanza contemplen nuevas dinámicas y contenidos sobre el universo, la naturaleza, la existencia del hombre y la ética; con esto, las metodologías de la enseñanza demandaron no solo espacios y recursos diferentes, sino que además se avanzó en la necesidad de la comprobación y falsación de las hipótesis de indagación, lo cual trajo como consecuencias conflictos especialmente frente a la naturaleza de lo divino⁵.

Sin embargo, para poder comprender el conflicto, la génesis, que permitió la emergencia de la *competencia* como elemento objeto de la acción educativa, parece necesario posicionarse frente al orden de la modernidad especialmente al momento de desarrollo de la burguesía (Ibarra, 2010) ya que es en este punto, donde la educación se pone al favor de la consolidación de los oficios que fueron los encargados del control corporativo de los servicios propios de una sociedad, que paulatinamente mutaba hacia el capitalismo, lo cual exigió de la educación el desarrollo del control y habilidad técnica por parte de los individuos insertos en la sociedad capitalista⁶. Pues bien, para iniciar una somera caracterización de dicha racionalidad educativa ilustra Ibarra que:

Durkheim pretende superar la definición de Kant, para quien la educación consiste en desarrollar en cada individuo toda la perfección de que sea susceptible. Durkheim considera esta definición demasiado abstracta ya que dada la división del trabajo social cada uno está obligado a un quehacer social estricto y disciplinado (2010).

⁵ A propósito de los conflictos que produce en la educación los cambios de racionalidad de la sociedad, se puede señalar la *Apología de Sócrates* en la que se narra cómo se acusa a Sócrates de corromper a los jóvenes por la proliferación de un concepto erróneo de lo divino y lo sagrado, razón por la cual finalmente se le castiga con la muerte.

⁶ El sector educativo empieza a perfilarse en su actual perfil, en la que centra su atención en función de la profesionalización que es “el control del conocimiento sobre las técnicas y los procedimientos” (Ibarra, 2010, p. 26).

La división del trabajo para Durkheim⁷ señala que la razón de la educación en el nuevo orden capitalista es la de desarrollar en el individuo la perfección de las actividades propias de los oficios, más específicamente potenciar el *capital humano* que Adam Smith había ya denominado *habilidades, destrezas y juicios* para realizar una actividad (1988, p.104), estos tres últimos, y como se presentó anteriormente, elementos sustantivos de la definición categoría *competencia educativa*:

El progreso en la destreza del obrero incrementa la cantidad de trabajo que puede efectuar, y la división del trabajo, al reducir la tarea del hombre a una operación sencilla, y hacer de esta la única ocupación de su vida, aumenta considerablemente la pericia del operario (...) todos comprenderán cuanto se facilita y abrevia el trabajo si se emplea maquinaria apropiada (Smith, 1988, p. 104).

Desde la perspectiva de la división del trabajo la concepción kantiana de la educación no puede parecer más que romántica ya que el argumento de Kant aboga por una sociedad de hombres ilustrados que responden a ideales tales como los de la mayoría de edad y las proclamadas en la revolución francesa: *libertad, igualdad y fraternidad*; la división del trabajo aboga en cambio por otros principios a saber: *habilidades, destrezas y juicios*⁸.

La preocupación por la competencia del obrero, siguiendo a Smith, se encuentra determinada a lo propiamente capitalista de la economía de mercado que es el uso de la mano de obra como objeto transable del cual se obtiene un salario (Braudel, 1997); Rosa de Luxemburg en *Introducción a la Economía Política* comenta que “en virtud de una necesidad del benemérito gobierno, se funda una cátedra en la que se apresura a colocar a un profesor” (1975, p. 22), en ese sentido, en la riqueza de las naciones, *la competencia* del obrero se presenta como una necesidad imperante y para ello se fundan las cátedras y las

⁷ Durkheim fue un sociólogo francés de familia judía quien enseñó Pedagogía y Ciencias Sociales en la Facultad de Letras de la Universidad de Burdeos desde 1887. En 1893 publicó su tesis doctoral, *La división del trabajo social*.

⁸ Los Juicios eran entendidos por Smith como el sentido de pertenencia que manifiesta un obrero por su labor y la institución en la que labora.

metodologías de enseñanza, así como la perfección de la educación de masas de manera simultánea⁹ (Ibarra, 2010).

Esta racionalidad política educativa puso de manifiesto que las transformaciones sociales y especialmente económicas demandaron la necesidad de que el sector educativo fuese reproductor de los valores asociados a los nuevos imaginarios sociales del desarrollo del capitalismo y el desarrollo entendido como crecimiento económico.

Sobre este punto vale la pena indicar someramente dos aspectos, el primero, que el capitalismo de la división del trabajo al cual se está haciendo referencia no explica en su totalidad las dinámicas actuales de la competencia educativa, sin embargo, se expone de manera sucinta ya que desde la perspectiva e interpretación del autor ésta puede ser la génesis o punto privilegiado de interpretación de la competencia como objeto del ejercicio educativo en la época actual.

En este contexto es pertinente resaltar el argumento de Juan Cristóbal Restrepo quien afirma que las competencias educativas en “un mundo de creciente globalización económica, de defensa social de identidades y de recuperación colectiva de las identificaciones, la definición de competencia se impone desde disímiles ámbitos y espacios” (Restrepo, 2005, p.95) y esto es precisamente por la naturaleza cambiante del capitalismo y de la racionalidad política.

La orientación de Restrepo es importante también a la hora de entender la sobre utilización del concepto competencia en el campo de las ciencias de la educación; frente a esto, vale la pena resaltar que en la literatura pedagógica actual se puede decir que existen tantas definiciones de competencia como pedagogos, por esta razón, en este apartado se sostiene que las competencias educativas tienen en

⁹ Con esto, la profesionalización se convierte en un elemento sustantivo para potenciar las habilidades específicas de los individuos lo cual permite certificar la posesión de un saber especializado, y con ello, la inserción de las economías nacionales al nuevo ideal de las sociedades modernas.

común su génesis asociada al capitalismo, para de este modo aproximarse a diversas maneras de comprenderlas sin perder de vista su génesis.

En ese sentido, lo común a este modo de ser competitivo se enmarca dentro de lo que Weber entendía por racionalidad moderna y que interpretamos en esta presentación como la capacidad de un individuo para actuar motivado por el resultado y los méritos de valor especialmente los económicos (Weber, 1985), lo cual puede indicarse también sobre los valores que mueven la formación por competencias.

La crítica que se expone aquí frente a la génesis del enfoque de formación por competencias radica en que la educación no fue asumida desde una perspectiva de formación integral del individuo o si se quiere desde una perspectiva kantiana¹⁰, sino que las competencias educativas son asumidas exclusivamente para atender de manera eficiente la necesidad de hacer de los países sectores competitivos que respondan a los retos de un mundo globalizado, lo que incentiva evidentemente a un reduccionismo antropológico, en el que el individuo debe ser formado para un único y unívoco universo de sentido existencial, a saber: el mundo del mercado laboral, en esta lógica sobre la que opera y se dinamiza la educación ¿cómo podemos entender las competencias educativas en el contexto contemporáneo de la globalización y el neoliberalismo en donde el capitalismo presenta otras dinámicas de representación?, el siguiente apartado se aproxima sucintamente a este aspecto.

¹⁰ La pedagogía kantiana considera que la educación es el problema más grande al que tiene que enfrentarse el ser humano ya que los problemas esenciales del ser humano son cómo educarse y gobernarse. Kant afirmó que el hombre llega a serlo solamente por la influencia de la educación, lo difícil de esto radica en que el hombre debe perfeccionarse así mismo y a las nuevas generaciones, por lo cual la pedagogía trasciende a un campo político (Kant, 1985).

Competencias educativas en el marco de la racionalidad política contemporánea.

En la actualidad la formación por competencias no obedece a la reproducción de un saber mecánico para el mundo de la fábrica territorializada y la supra especialización de los individuos en una sola actividad, como ocurría en la división del trabajo taylorista, por lo tanto, este apartado tiene la intención, de manera panorámica de acercarse a los elementos teóricos necesarios para abordar la racionalidad educativa del presente y que abordamos en el marco de las sociedades posindustriales y políticamente globalizadas.

Afinales del siglo XIX el taylorismo, denominado así por el estadounidense Frederick Winslow Taylor, afirmaba que la máxima productividad de la empresa es consecuencia de la división del trabajo en la fábrica, con esto Taylor planteó principios para una administración científica con la intención de optimizar los procesos de producción, algunos de ellos fueron: a). Encontrar una ciencia para cada oficio, b). Seleccionar científicamente al trabajador, c). Colaborar amistosa y salarialmente al trabajador para que acepte la ciencia de su oficio, d). Dividir el trabajo en unos que piensan y planean frente a otros, los trabajadores, quienes ejecutan lo planeado. Lo anterior trajo consigo la educación como causa eficiente de la competencia empresarial y por lo tanto como una variable importante para la concentración de los oficios, sobretodo en el aspecto de encontrar una ciencia para cada oficio.

Posterior a ello emerge el *fordismo*, llamado así por el modo de producción en cadena de Henry Ford, fabricante de automóviles, en donde el ritmo de trabajo, a diferencia del sistema artesanal tayloriano, no lo determina el obrero sino el poder de la industria la cual maximiza la producción. Con esto, aparece en la vida empresarial el cronograma de Gantt, tablas de medición de la producción de los esposos Gilbreth y el entrenamiento de los trabajadores propuesto por Harrington.

En el marco del fordismo la *formación* por competencias se transforma en *capacitación*, en tanto que el obrero debe asumir la administración de servicios blandos, es decir, el manejo de los artefactos que maximizan la producción. Se empieza a evidenciar entonces que en la empresa el trato hacia el trabajador es el mismo que se le brinda a las máquinas ya que la división del trabajo fordista concibe al obrero como parte del proceso de robotización, lo cual deshumaniza la actividad del trabajo de la vida del hombre.

Después de la crisis del petróleo de 1973 el patrón fordista de producción en cadena dejó de ser el modelo hegemónico apareciendo el *toyotismo* en su lugar, modelo que se presentó como una gran revolución en la producción industrial y que a su vez fue el pilar esencial en el sistema de procedimiento industrial japonés, el cual basó su desarrollo bajo la perspectiva de la *calidad*, lo cual significa cero desperdicio en los defectos que pueda tener la producción, en los retrasos, en el papeleo e inventarios, cero desprecio por las personas – consumidores.

Vuestras Organizaciones son tan taylorianas; pero lo peor es que vuestros cerebros lo son también. Estáis absolutamente convencidos de hacer funcionar bien vuestras empresas separando por un lado a los jefes y por el otro a los ejecutantes; de un lado los que piensan, del otro los que trabajan manualmente (Matsushita, citado en Restrepo G, 2000, p. 3).

Los americanos en el contexto fordista habían controlado la calidad al final del proceso de producción, en cambio, los japoneses plantean que dicho control debe realizarse a lo largo de todo el proceso y bajo la responsabilidad de todos, eso lleva a que se involucre a los trabajadores y por lo tanto se acentuó la preocupación por éstos, en especial, a su nivel de capacitación y formación.

Algunos procesos educativos en la actualidad responden al modelo toyotista, la alta complejidad de modelos como el de seguimiento del aprendizaje por logros, desempeños, tópicos generativos, entre muchos otros así lo demuestran. Sin embargo, el caso más notorio es el de la evaluación del aprendizaje tanto que se podría afirmar que es el centro de la discusión pedagógica contemporánea, ya que

de la evaluación del aprendizaje depende el desarrollo de la calidad de la educación a lo largo de la vida como se puede evidenciar en las recientes políticas públicas de educación en Colombia.

Desde una perspectiva dialéctica, el toyotismo niega al taylorismo y al fordismo pero también los enriquece y los perfecciona, en ese sentido, el taylorismo y la teoría de Smith presentan la división del trabajo y la emergencia de la competencia como objeto de la educación, el fordismo coloca sobre el escenario a la educación como capacitación para el manejo de los servicios blandos lo cual demanda de las empresas mayor preocupación por la formación de los trabajadores y finalmente el toyotismo centra su producción en la perspectiva de calidad total, lo cual implica involucrar a los trabajadores en el seguimiento de los diferentes momentos de la producción demandando del obrero capacidades más complejas, propositivas y creativas en función del desarrollo capitalista.

Lo anterior presenta la evolución de procesos que van desde antiguas teorías económicas, sistemas de gestión y producción que se veían determinadas por el territorio y el estado como condición para su funcionamiento, a procesos de transformación mundial que paulatinamente fueron permitiendo que una empresa de cualquier país se desarrollaran modelos de organización que al siguiente día podrían estar implementándose en varias empresas de otros continentes. Estos procesos han sido asociados con el concepto de globalización.

Si la década de los años ochenta transcurrió bajo la impronta del debate en torno a la postmodernidad y el postmodernismo, como intentos de definir nuevos marcos de interpretación y de inteligibilidad de la realidad y de los nuevos grandes problemas, la década de los años noventa encontró su común denominador en la noción de globalización (Fazio,2001).

Frente a los significativos cambios económicos y políticos que se han producido desde el surgimiento del capitalismo, debemos leer qué son las competencias educativas a la luz de una importante categoría contemporánea a la que se asocian las grandes transformaciones políticas del presente, esta categoría de

análisis de la que es menester definir para poder hacer uso racional de la misma es *la globalización*.

La globalización puede ser un horizonte privilegiado para elaborar una representación panorámica sobre la racionalidad del mundo contemporáneo a pesar de que ésta dista de ser una teoría explicativa del mundo. La globalización se concibe entonces como una categoría descriptiva para señalar determinado tipo de situaciones (Fazio, 2011, p.136) y que sitúa a las ciencias de la educación frente a nuevas metodologías desterritorializadas y repensadas en términos globales.

Como categoría descriptiva de las competencias educativas, la globalización, tiene como una de sus principales características el romper y superar antiguos presupuestos conceptuales y metodológicos de las tradicionales ciencias de la educación, ya que las situaciones relacionadas con la globalización presentan ante todo un desafío, puesto que para explicarlos y comprenderlos se ha de repensar el saber fuera de las lógicas de la territorialidad, lo interno – externo. A continuación se presentarán algunos esbozos sobre los que se sostiene este argumento y así delimitar las situaciones cuando se hace mención de la categoría descriptiva *globalización*.

Con respecto a lo antes planteado, tenemos que eventos como la unificación espacial que se conformó a partir del imperio romano, el incremento del comercio internacional, la propagación de un modo de mega producción como el propiciado por el capitalismo y el perfeccionamiento técnico y tecnológico, han favorecido una gran variedad de literatura en distintas épocas y lugares relacionado con aquello que hoy identificamos por *globalización*.

Sin embargo, la globalización como categoría de análisis político y social es reciente, “hasta los ochenta la globalización no era más que una simple palabra, todavía no se había convertido en un concepto, porque la noción aún no comportaba un contexto específico de experiencia ni significado” (Koselleck, citado

en Fazio, 2011), lo cual explica la gran dificultad epistemológica de encontrar un significado unívoco del concepto.

Se hace necesario entonces identificar una clasificación que ordene las principales aproximaciones al significado y uso del concepto *globalización* para lo cual los aportes de Jan Aartt Scholte fueron muy significativos en tanto que es uno de los primeros que ha realizado un rastreo claro y sistemático del uso del concepto en la literatura especializada (Fazio, 2011, p. 30); de aquí que resulte ser muy útil considerar sucintamente los diferentes ejes que las ciencias sociales han utilizado para este fin. De este modo, Scholte presenta cinco clasificaciones del concepto *globalización*:

1). *Internacionalización* basada en las relaciones de intercambios entre países (mercancías y personas).

2). *Liberalización*: en la que se resalta la eliminación de las restricciones y obstáculos para los intercambios de mercancías entre países y sobre la circulación del capital.

3). *Universalización – globalizar*: en el cual se subraya no solo la difusión de objetos, sino de culturas, en pro de la construcción de un humanismo global.

4). *Occidentalización – norteamericanización*: el cual indica la intromisión de instituciones, prácticas culturales impuestas por la hegemonía norteamericana.

5). *Supraterritorialización*: “esta interpretación presupone que la globalización se define como una transformación de la organización espacial de las relaciones sociales y de las transacciones” (Fazio, 2011, p. 32).

Estos diferentes modos de entender la globalización divergen, en otros casos parece solo describir viejas prácticas y redundar en juegos del lenguaje, lo cual trae como consecuencia que ninguna de éstas llegue realmente a introducirse en el corazón del asunto. Ahora bien, ¿cómo lo han abordado las distintas

disciplinas? Pues bien, los primeros analistas fueron sin duda los expertos en temas de comunicación y los economistas, seguidos posteriormente de los expertos en ciencia política, sociología, filosofía entre otros. A continuación se aproximará sucintamente a algunos de estos aspectos disciplinares.

Para los comunicadores la globalización tiene una importante significación puesto que la relacionan con la llamada tercera revolución industrial que tiene como centro la emergencia del sector tecnológico que ha convertido al mundo en una aldea global al colocar al mundo en comunicación permanente e instantáneamente, creando el fenómeno de la simultaneidad lo cual permite la interacción entre distintas civilizaciones y culturas y de este modo las sociedades pueden recrear imaginarios sobre los grandes problemas de la humanidad.

Si bien los comunicadores son a quienes puede atribuírseles la fundación del concepto de *globalización*, son los economistas los que propagaron el concepto en el desarrollo al abordar temas como: a). Aceleración en los intercambios b). La descomunal movilidad financiera c). El debilitamiento de las regulaciones y controles nacionales d). Tendencia a la integración cada vez mayor e). La inevitable universalización del capitalismo f). Un nuevo ideal colonizador; entre un sin número de indicadores que empiezan a emerger.

Con esto, expertos en economía, han procurado minimizar los anteriores aspectos relacionados con la globalización a razón de que muchos de estos indicadores ya eran claramente palpables en el siglo XVIII y XIX y no eran esenciales de la racionalidad contemporánea.

Sin embargo, el principal debate de la economía se encuentra referido a la relación del mercado con el Estado; debate en el que algunos sectores sostendrán que el segundo es el núcleo de la territorialidad y de las relaciones comerciales con otros Estados (internacionalización), frente a otros quienes sostienen que la economía ya no opera bajo las viejas racionalidades del nacionalismo, antes bien, afirman que el Estado esté subsumido a las lógicas del mercado

(desterritorialización), de este modo, la economía al igual que la comunicación relacionarán a la globalización, al desarrollo tecnológico y la posibilidad de anular los espacios.

Antropólogos y sociólogos, que han abordado la globalización y relacionan el concepto frecuentemente con los procesos de conectividad compleja y su relación con la localización, procesos de hibridación cultural, las relaciones personales cara a cara frente a las fantasmagóricas maneras de relacionarse con el apoyo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación social.

La globalización desde esta perspectiva podría definirse como “la intensificación de relaciones sociales por todo el mundo, de tal manera que los acontecimientos locales están configurados por acontecimientos que ocurren a muchos kilómetros de distancia y viceversa” (Giddens, citado en Fazio, 2011, p. 56).

Por otra parte, en los historiadores que han trabajado sobre globalización es frecuente encontrar la presentación de experiencias globalizantes en períodos de la historia distintos de la época actual (Kevin, citado en Fazio, 2011, p. 57), esto ha nutrido el debate entre globalización como proceso hegemónico de la occidentalización.

En este sentido, la globalización no es la realización de una época sino la síntesis de tensiones de fuerza, expresiones, etcétera. En cambio, para los geógrafos la globalización puede leerse en clave de la dispersión y aglomeración de población, recursos, riqueza, poder en las representaciones y relaciones espaciales.

Los politólogos han estudiado la manera como la intensificada globalización ha transformado al Estado y la política en su arquitectura institucional. Vale precisar que la ciencia política es una de las disciplinas en donde menos convergencia se ha alcanzado frente al concepto de globalización a razón de que:

La política, desde la más remota antigüedad hasta la época moderna, ha sido concebida en términos territoriales, es decir, arranca del supuesto de la delineación de las formas de especialización de la política a partir de una perspectiva geométrica,

configuración que ha permitido el diseño de sus categorías fundamentales: interno y externo, universal y particular, público y privado, nacional e internacional, etcétera. (Carlo, citado en Fazio, 2011, p. 62)

A partir de esta deconstrucción de la territorialidad, David Held ha planteado la necesidad de componer un fondo de bienes públicos globales articulándola con la visión de una ciudadanía cosmopolita basada en la defensa de los derechos humanos.

Ahora bien, en saberes como la filosofía que han abordado el concepto de globalización, se encuentra recurrentemente el interés por la resemantización de ciertos conceptos fundamentales relacionados con la globalización como lo son: universalidad, globalidad, relativismo, mundo, globo, entre muchos otros.

Con el recorrido anterior se suscitan los cuestionamientos en relación con la naturaleza y sobre lo que hace de esta época una etapa caracterizada por la globalización; sin embargo, el panorama anterior deja certeza que la globalización ha entrado a controvertir la epistemología misma de las ciencias sociales (Fazio, 2011, p.77), ya que aparentemente la globalización no hace referencia a algo nuevo pero si reconceptualiza, lo cual demanda una reflexión, el discurso propio de las ciencias sociales, ya que la globalización carece de regularidad, sistematicidad y fundamentos explicativos sólidos y sistemáticos.

En el caso específico de las ciencias de la educación, tenemos que frecuentemente se asocia a la globalización con una relación de impacto entre los elementos que caracterizan a la misma con las políticas públicas educativas; frente a esto nos comenta Brunner que:

Más bien, puede alegarse que esa alta propensión de impacto atribuida a la globalización en el ámbito educacional se debe, ante todo, al uso de unos dispositivos hermenéuticos que exageran sus efectos o atribuyen a la globalización—como contexto de trasfondo—ser causa inmediata de una variedad de consecuencias de disímil origen (2000).

Entre los dispositivos hermenéuticos más frecuentes de la relación *educación globalización* tenemos: a).Relacionar la globalización con la tendencia ideológica neoliberal, b). Considerar la globalización como una causa generalizada que

siempre opera de manera adversa frente a la educación “por ejemplo: las oportunidades económicas generadas por la globalización hacen aún menos atractiva, en términos relativos, la profesión docente: disminuye la calidad de los profesores” (Brunner, 2000, p 10).

Desde esta perspectiva, los efectos educativos atribuidos a la globalización obedecen a muy diversas causas que varían indiscutiblemente entre diferentes y distintas sociedades (Weiler, 1996), sin que el proceso globalizador de trasfondo tenga una incidencia relevante. Frente a lo anterior Brunner presenta una interpretación más pertinente a los efectos de la globalización sobre la educación:

Para ello, en vez de considerarla como una causa de trasfondo (la globalización) habría que tratarla *como parte del entorno* en que se desenvuelve la educación, afectando dimensiones relevantes del contexto en el cual ella opera y a la cual debe responder y adaptarse. Con ese propósito entenderemos aquí por globalización, esencialmente, los procesos que resultan de la difusión de las NTIC—particularmente las tecnologías de redes—y buscaremos precisar en qué medida y con qué profundidad están cambiando los contextos próximos en que deberá desenvolverse la educación y concretamente el maestro (2000, p 11).

Desde esta perspectiva, Brunner propone cinco dimensiones de análisis en consecuencia con los desafíos de una educación del siglo XXI: 1). acceso a la información, 2). acervo de conocimientos, 3). mercado laboral, 4). disponibilidad NTIC para la educación, 5). mundos de vida. Sin embargo, el mayor desafío de la educación en los países latinoamericanos está relacionado con:

Dos desafíos de enorme magnitud. Por un lado, debe cumplir con universalizar la cobertura pre-escolar, básica y media; incorporar las poblaciones indígenas al sistema escolar; mejorar la calidad y resultados de la enseñanza de competencias básicas, modernizar la educación técnica de nivel medio y superior; masificar la enseñanza de nivel terciario. Por otro lado, debe dar el salto hacia el siglo XXI y emprender las nuevas tareas de las cuales dependen el crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural, adaptando para ello sus estructuras, procesos y resultados y las políticas educacionales (Brunner; 2000, p 28).

El Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial han encontrado en la educación en América Latina la solución para soslayar la asimetría, en términos de desarrollo, existente frente a los países del primer mundo.

La educación entonces, no solo debe centrar su atención en el desarrollo de nuevas TIC sino que también, y de manera prioritaria, sobre los procesos de inserción académica a la producción de ciencia y tecnología en general, tal como lo había señalado Jorge Eliecer Gaitán cuando fue Ministro de Educación Nacional de Colombia¹¹.

En ese sentido, la educación latinoamericana tendrá que afrontar otros retos, como el ambiguo cuadro de ideas (Schwartzman, 2000), que para los próximos quince años, se enmarca dentro de las dinámicas de una economía política adversa que incentivara estímulos perversos para financiar la educación, lo cual efectivamente se puede evidenciar en la administración de la educación pública en Colombia durante las últimas administraciones en el que emergió el modelo de subsidio a la demanda de la educación básica – media y la sobre demanda de estudiantes en las universidades que estimuló el crédito educativo y la cobertura de la educación superior.

Por otra parte en lo que a Colombia refiera, la corporación estadounidense Rand, para el Consejo Nacional de Inteligencia Norteamericana, señaló que Colombia es un país científicamente atrasado en materia de desarrollo de ciencia y tecnología; ya que es uno de los países con menor presupuesto estatal, tan solo el 0.5% del Producto Interno Bruto (PIB), pero con un aumento significativo solo en materia de cobertura.

¿Hasta qué punto Colombia está más lejos o más cerca que otros países de Latinoamérica para enfrentar los desafíos del desarrollo científico y tecnológico del siglo XXI? (Claves, 2008, p, 2) ¿Están preparadas la universidad y la empresa para afrontar los nuevos derroteros científicos y tecnológicos de este nuevo orden social? ¿La empresa y la universidad podrán realizar acciones conjuntas en el sentido del desarrollo humano integral y sustentable?

¹¹Como Ministro de Educación, así como en su tesis de pregrado sobre las ideas socialistas en Colombia, Gaitán defendió la idea de que en el caso colombiano la industrialización no debería verse con prejuicios, la industrialización permitiría al campesino no ser un animal de carga y la posibilitaría el cultivo del yo interior, motivando una concienciación del campesinado a través de alfabetización.

Un estudio de la Universidad Nacional de Colombia, titulado *ciencia y tecnología e innovación*, presenta que frente a las cifras de la Rand el país puede obtener y optimizar el desarrollo de ciencia y tecnología mediante el desarrollo propio, la colaboración, la transferencia o la compra de paquetes disponibles en el exterior (Claves, 2008, p, 2), esto para alcanzar los retos educativos asociados con las demandas de la globalización y los desarrollos de una sociedad con retos ambientales, económicos y culturales, que según el informe son:

Fuente: (Claves, 2010)

Energía Solar	Sensores generalizados para vigilancia
Comunicaciones inalámbricas rurales	Producción limpia en la industria
Acceso a la información en cualquier parte	Identificación por radio frecuencia de mercancías y personas
Vivienda barata y auto sostenible	Vehículos hídricos
Cultivos genéticamente modificados	Criptografía cuántica
Ensayos biológicos rápidos	Ingeniería de tejidos
Técnicas avanzadas para filtrar y purificar el agua	Métodos sofisticados de diagnóstico y cirugía
Drogas de acción específica	Computadores para llevar puestos en la ropa

Para que Colombia pueda asumir estas demandas del conocimiento tendrá que fortalecer necesariamente la formación en las ciencias básicas como fundamento del pensamiento científico y tecnológico, en ese sentido en Colombia se ha visto que el nivel de egreso de profesionales en estas áreas es menor en comparación a otras profesiones, la razón de esto se encuentra asociada al bajo interés que despierta en los jóvenes vincularse académica y laboralmente a estas áreas del saber en gran parte debido a las malas prácticas de la enseñanza en la escuela.

El reto entonces para la educación no solo es alcanzar los niveles de producción científica y tecnológica relacionados en el cuadro anterior, sino que además se hace indispensable concentrarse en: a) nuevas didáctica de las ciencias naturales y matemáticas, b) ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo de estas disciplinas, c) una sólida formación que no solo se centre en competencias que permita la transferencia del conocimiento científico a la solución de problemas prácticos sino el desarrollo del pensamiento que permita el desarrollo de conocimientos y saberes autónomos y expansivos. Todo lo anterior, y como se verá en el capítulo posterior, demandará una planificación de la educación, una nueva organización de la educación que responda a estas demandas de ciencia y tecnología mundial.

Desde la perspectiva de Brunner, la globalización en educación puede ser concebida como una estrategia para contribuir al desarrollo humano, económico, científico y tecnológico de la sociedad, sin embargo, el avance en Colombia solo se evidencia en materia de cobertura. Los retos académicos frente a la sociedad colombiana en términos de la globalización como parte del entorno, se encontrarían en la investigación y desarrollo de los aspectos presentados en el cuadro anterior.

En esa perspectiva la Rand catalogó a Colombia dentro del rango de países en *desarrollo científico*, debido a que el país podría desarrollar en los próximos ocho años algunas de estas demandas globales en materia de ciencia y tecnología. Sin embargo, la Rand resalta que Colombia no podrá superar el atraso científico y tecnológico si no potencia las fuerzas impulsoras implementando estrategias claras y contundentes en materia de educación superior.

Ahora bien, ¿cómo se determinan estas demandas globales? Si bien la globalización indica los diversos modos que en la actualidad intervienen en la composición de imaginarios sociales ¿por qué estas demandas educativas y no otras? ¿Cuál es la razón de que en términos educativos y culturales se deba

responder a estándares internacionales? ¿Cuál es la filosofía de estos estándares? La respuesta a estos interrogantes se encuentra en la tendencia ideológica neoliberal que resaltarán nuevamente el papel de la racionalidad política educativa contemporánea como fundamento para el desarrollo mercantil de las naciones según la organización mundial del trabajo.

En resumen, la categoría descriptiva globalización indica que la lectura de los fenómenos contemporáneos a todo nivel debe superar viejos imaginarios y remplazarlos por nuevos que consideren las nuevas dinámicas desterritorializadas en términos de lo global, y que en el caso particular de las ciencias de la educación, la globalización indica que las dinámicas educativas ya no responden a los antiguos modelos como el de Taylor y Smith basado en el referente nacional, interno- externo, nación – internacionalización, escuela – ciudad; escuela – empresa, sino que las nuevas demandas educativas plantean nuevas racionalidades en materia de ambientes de aprendizajes abiertos, a distancia y virtuales, partícipes del proyecto escuela-mundo, escuela-red, virtualidad – sincronía, auto aprendizaje – maestro virtual, entre muchas otras.

Acercamiento a las competencias educativas en el marco del neoliberalismo

El neoliberalismo tiene su origen en un grupo reducido y exclusivo de apasionados defensores del orden social capitalista, este grupo estaba principalmente conformado por reconocidos economistas, historiadores y filósofos del mundo

académico¹² que crearon la Mont Pelerin Society¹³ cuya declaración fundacional sustentaba lo siguiente: “*los valores centrales de la civilización están en peligro*” (Harvey, 2005, p 9).

La *Mont Pelerin Society* sostuvo que los valores de la civilización actual habían sido objeto de una influencia ideológica la cual propagaba una visión de la historia que rechazaba toda pauta moral absoluta y, por lo tanto, dicha influencia procuraba el crecimiento de teorías que cuestionan la deseabilidad del imperio de la ley; de este modo, las condiciones para que se haga efectiva la dignidad y de la libertad humana han desaparecido.

Dicha sociedad se refería a la influencia de las ideas socialistas¹⁴ las cuales a juicio de la *Mont pelerin Society* había venido fomentando la pérdida de la fe en la propiedad privada y en el mercado competitivo, por tanto, aparece la defensa neoliberal por cuanto que sin el poder de estas instituciones es difícil imaginar una sociedad en la cual la libertad pueda ser efectivamente preservada, en este sentido, cuando se hace alusión a la noción: *neoliberal*, se desea señalar la adherencia a los principios de mercado libre acuñados por la economía neoclásica, que había emergido en la segunda mitad del siglo XIX¹⁵.

El neoliberalismo es, ante todo, una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo (...) el papel del Estado es crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo de estas prácticas. Por ejemplo, tiene que garantizar la calidad y la

¹²El grupo se había conformado alrededor del renombrado filósofo político austriaco Friedrich von Hayek. Entre los notables académicos del grupo se encontraban Ludwig von Mises, el economista Milton Friedman e incluso, durante un tiempo, el filósofo Karl Popper.

¹³ Su nombre proviene del balneario suizo donde se celebró la primera reunión del grupo en 1947.

¹⁴ Merece la pena recordar que el primer experimento de formación de un Estado neoliberal se produjo en Chile tras el golpe de Pinochet el 11 de septiembre de 1973. El golpe contra el gobierno democráticamente elegido de Salvador Allende fue promovido por las élites económicas domésticas que se sentían amenazadas por el rumbo hacia el socialismo de su presidente. Contó con el respaldo de compañías estadounidenses, de la CIA, y del secretario de Estado estadounidense Henry Kissinger, con la excusa de rescatar al país del fracaso del modelo de sustitución de importaciones (Harvey 2005).

¹⁵David Harvey (2005) presenta que por esta adhesión ideológica la Mont Pelerin Society se caracterizó por su oposición a las teorías que defendían el intervencionismo estatal, como las de John Maynard Keynes, pero especialmente se oponían aún más fieramente a las teorías en torno a la planificación estatal centralizada, como las propuestas por Oscar Lange, cuya obra se aproximaba a la tradición marxista.

integridad del dinero. Igualmente, debe disponer las funciones y estructuras militares, defensivas, policiales y legales que son necesarias para asegurar los derechos de propiedad privada y garantizar, en caso necesario mediante el uso de la fuerza, el correcto funcionamiento de los mercados. Por otro lado, en aquellas áreas en las que no existe mercado (como la tierra, el agua, la educación, la atención sanitaria, la seguridad social o la contaminación medioambiental), éste debe ser creado, cuando sea necesario, mediante la acción estatal. Pero el estado no debe aventurarse más allá de lo que prescriban estas tareas. La intervención estatal en los mercados (una vez creados) debe ser mínima (Harvey, 2005).

Con la sociedad volcada hacia el gran campo de desarrollo financiero y de competencia empresarial, se requiere que en términos políticos, el gobierno sea administrado por individuos con alto conocimiento de la tecnocracia neoliberal, en tanto que la administración pública se complejiza en términos de los nuevos valores utilitaristas, en ese sentido, se puede comprender la razón por la cual los Ministros de Educación no son en Colombia pedagogos, ni cuentan con la formación en los ambientes de formación y la educación.

Dicha racionalidad política neoliberal, comenta Daniel Bell, se puede caracterizar por:

- 1). La consolidación de la ciencia y valores cognoscitivos como necesidad institucional básica de la sociedad (cognicracia).
- 2). La participación directa de los científicos y economistas en los procesos políticos dado que la toma de decisiones es cada vez más técnica y compleja en la administración pública (tecnocracia).
- 3) La tendencia hacia la burocratización del trabajo intelectual que crea una serie de limitaciones a las definiciones tradicionales de los valores y empeños intelectuales.
- 4) La creación y la extensión de una inteligencia técnica plantea problemas cruciales entre el técnico y el intelectual (Bell, 200, p. 231), y esto a razón que:

Siguiendo a Bell, y frente a la burocratización del trabajo intelectual, emerge de lo anterior una consecuencia concomitante, esta es que la racionalidad política

educativa contemporánea demandara que las discusiones de corte pedagógico se hagan a un lado en conformidad con el cumplimiento de los lineamientos burocráticos de las instituciones que son orientadas por el criterio de utilidad y producción científica que caracteriza a esta nueva sociedad.

Con esto, se hace evidente que el fundamento teórico de las políticas públicas educativas en la actualidad se encuentra indiscutiblemente enmarcado por la ideología neoliberal, donde la concepción de la educación ha de ser organizada conforme a reglas de mercado e intereses privados (Friedman, 1996, p, 116-116), regulados desde agendas internacionales y transnacionales a través de organismo de control y supervisión como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial que demandan de las sociedades el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas (competencias) específicos para el desarrollo del mercado global y que respondan a las necesidades de la organización mundial del trabajo.

El debate que se ha desplegado en torno a los problemas de la calidad de la educación, en especial en relación con la cuestión de las competencias básicas, también ha estado preso de las determinaciones económicas y financieras, y por un concepto de calidad propio de cualquier forma mercantil (Estrada, 2002 p, 25).

En un sentido global, todos los países en la actualidad han entablado reformas educativas basadas en la formación de competencias para el trabajo estableciendo relaciones de cooperación entre las instituciones educativas y la empresa privada, procesos que desde la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Colombia [MEN], 2010) tienen la finalidad de: 1) hacer que el país sea más competitivo y que responda a los retos de mercado en un mundo en constantes procesos de globalización, 2) disminuir la brecha existente entre la formación profesional y el mundo laboral, 3.) asumir el reto de formar jóvenes que puedan adaptarse a las diversas profesiones y ocupaciones que tendrán a lo largo de la vida. A la luz del espíritu neoliberal el MEN define a las competencias como:

Más allá de las conceptualizaciones, es claro que la competencia debe ser entendida como un elemento que integra aspectos que tienen que ver con *conocimientos, habilidades, actitudes y valores*. Es decir, comprende aspectos de tipo cognoscitivo y metacognitivo, procedimental y actitudinal y un conjunto de valores interrelacionados en la *búsqueda de desempeños socialmente productivos en cuanto ciudadanos así*

como en entornos de trabajo asociados a un campo laboral concreto. Desde esta perspectiva, la competencia es integral, lo cual da una idea básica para concebir los ciclos como secuenciales y complementarios (Colombia [MEN], 2010, p 6).

Esta definición estatal neoliberal de competencias emerge de la concepción de que el individuo se hace, encuentra su realización personal y habita en la libre competencia en los marcos del mercado, por lo cual la competencia se constituye como un elemento fundamental para la supervivencia en medio de un mundo cuyo valor más importante es alcanzar fines lucrativos, la formación en competencias es en este contexto condición para poderse insertar a la sociedad. A continuación se presenta un cuadro que resume algunas de las fuentes que se tomaron en cuenta para la composición de la definición de competencia neoliberal que gestiona el currículo estatal actual:

Proyecto Tuning Europa	Combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades.
Modelo Australiano de Formación Técnica	Conjunto de características necesarias para el desempeño en contextos específicos es una compleja combinación de condiciones (conocimiento, actitudes, valores, habilidades) y tareas a desempeñar en determinadas situaciones [...] en la medida que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente.
Organización Internacional del Trabajo – OIT	Capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño real y demostrando en determinado contexto de trabajo y que no resulta solo de la instrucción, sino que, de la experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional.
Fundación Chile	Las actitudes, conocimientos, y destrezas necesarias para cumplir exitosamente las actividades que componen una función laboral, según estándares definidos por el sector productivo.
UNESCO	La adaptación de la persona a la situación y su contexto constituye, por esencia, el desarrollo de una competencia
Carlos Vasco	Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos nuevos y retadores.
Consejo Federal de Cultura y Educación Argentina	“Conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional

Los procesos de la globalización han posibilitado la circulación y la imposición de un pensar único, de una hegemonía económica y política desterritorializada que el neoliberalismo procura estandarizar en clave de las demandas internacionales del mercado y la libre competencia. La globalización es la representación arquitectónica de la sociedad contemporánea, una categoría descriptiva, cuyo contenido semántico podría decirse se lo da el marco ideológico *neoliberal*.

Con lo anterior, emerge una nueva era caracterizada por la hegemonía del consumo y la libre competencia, el paradigma sociopolítico de las tecnologías de la información y comunicación social como centro de una nueva cultura global electrónicamente sofisticada en donde especialmente la economía clásica, al parecer, ha desaparecido en medio de una nueva era post-industrial (Bell, 2001).

Esta nueva era de la sociedad pos industrializada, no aparece de ninguna manera como una antítesis a la sociedad fundamentada en el capitalismo clásico al cual el marxismo habría hecho una crítica sistemática (Mandel, 1969), antes bien, este período post-industrial obedece a una etapa donde el capitalismo aparece en su naturaleza más pura, en un sentido estricto como nuevo orden imperial.¹⁶

En conclusión, el capitalismo posiciona el término competencia como objeto de la educación en tanto que los individuos se articulan con el sistema económico como condición para vivir en la sociedad, la globalización complejiza el sistema económico y por lo tanto los procesos de la educación también son sujeto de importantes transformaciones; frente a lo cual, la pedagogía muta con discursos didácticos para insertar a los individuos en una económica global.

El neoliberalismo por su parte acentúa la necesidad de una formación por competencias en tanto que el Estado se reduce únicamente a funciones de regulación de los contratos y defensa de la propiedad privada dejando en manos

¹⁶ El nuevo orden imperial no se trata del viejo imperialismo europeo que operaba como extensión de las soberanías de los estados colonialistas hacia otros estados nacionales geográficamente delimitados. El Imperio no tiene centro territorial de poder y no descansa en fronteras establecidas, es el imperio un aparato de gobierno descentrado y desterritorializado (Negri y Hardt, 2000).

del mercado lo que antes era responsabilidad del Estado, es decir, los derechos sociales, lo cual demanda de los individuos habilidades y destrezas más que conocimientos para sobrevivir, adaptarse y sostenerse en el sistema neoliberal y procurar por sus propios medios la salud, la educación, la vivienda como acceso a cualquier servicio. Con lo anterior, el neoliberalismo produjo cambios de la escuela como empresa, el maestro como obrero y transformó la autonomía de enseñanza en la demanda de resultados.

Frente a lo anteriormente expuesto el discurso pedagógico ha desarrollado enfoques de formación por competencia que pretenden no solo potencializar las habilidades del individuo para el mercado sino una nueva serie de competencias denominadas “para la vida”, las cuales harán apuestas de formación alternativas de ser en el mundo y con el mundo, propuestas contextualizadas a las necesidades idiosincráticas, culturales, religiosas, políticas y económicas de nuestros pueblos.

Aproximación a los principales aspectos de las políticas públicas educativas en Colombia

En el apartado anterior se realizó una aproximación al enfoque de formación por competencias y se evidenció que éste mantiene una relación causal con la racionalidad política hegemónica de la actualidad; de este modo, la educación como reproductora social de la realidad responde a las demandas sociales, y puesto que estas son cambiantes, la educación también lo es.

En ese sentido, la globalización demanda nuevos retos en la hermenéutica política de la educación, y el neoliberalismo brinda elementos privilegiados de interpretación a la hora de abordar académicamente el devenir de la sociedad política contemporánea.

Este apartado tiene como finalidad, y continuando con el enfoque metodológico propuesto, aproximarse al contexto concreto de la política educativa con miras a que este ejercicio permita la construcción de un juicio interpretativo sobre el perfil en prospectiva del sujeto docente en Colombia. Por esta razón se ha optado por exponer de manera panorámica las principales características de las administraciones Pastrana, Uribe y Santos en materia de políticas públicas educativas.

2.1 Políticas públicas y educación.

Dentro de los desarrollos del Estado moderno, quizá una de las transformaciones más significativas se encuentre en la apuesta por una acción social en la cual el Estado no solo procura la defensa de un derecho público que proteja la propiedad privada y el cumplimiento de los contratos, sino que también garantiza la defensa de libertades colectivas y condiciones para que los individuos miembros de una sociedad puedan insertarse y sostenerse en la misma (Giraldo, 2003).

Un estado es social cuando promueve el principio, *comunitariamente respaldado*, de prevención colectiva como protección contra los infortunios individuales y sus consecuencias (...) convierte la idea abstracta de 'sociedad' en una experiencia vivida y sentida de comunidad, ya que reemplaza el 'orden del egoísmo' (...) que siempre genera una atmósfera de desconfianza y suspicacia- por el 'orden de la igualdad', que inspira confianza y solidaridad (Bauman, 2007).

Así las cosas, el Estado social de derecho constituye en torno a sí un aparato burocrático encargado de funciones de regulación social que devienen gradualmente más complejas, lo cual demanda del orden político estructuras de acción, análisis e interpretación concretas y focalizadas procurando que la acción del Estado sea legible, medible y predecible (Hernández, 1999).

En ese sentido, se consolida una ciencia política que emergiendo dentro de las profundidades de la reflexión teológica, filosófica y deontológica, muta paulatinamente a un escenario conductista, economicista y gubernamental, basado en principios de racionalidad predecible apoyada en metodologías de corte positivistas; en este contexto plantea Jenkins que una política pública es:

Un conjunto de decisiones interrelacionadas adoptadas por un actor o un conjunto de actores políticos, concernientes a la selección de objetivos y los medios para alcanzarlos en el marco de una situación específica (1978, p. 17).

La definición de Jenkins es tan solo una entre muchas existentes en la literatura de las políticas públicas, sin embargo para los propósitos de esta presentación se ha determinado resaltarla. Ahora bien, no solo la multiplicidad de definiciones sino también la flexibilidad y complejidad de la noción de política pública hace

necesario establecer cómo abordar una política pública y qué aspecto analizar de las mismas (Hernández, 1999, p. 4).

Una de las maneras más comunes de resolver este problema ha sido adoptar un determinado enfoque teórico o epistemológico que permita la lectura de uno o varios aspectos de las políticas públicas. En este sentido se ha optado por el enfoque neo-marxista (Hernández, 2009, p.6) en cuyo marco se otorga un lugar prioritario a las entidades colectivas y por ende las políticas públicas se explican a partir de los intereses de ciertas clases sociales, intentando explicar cómo políticas particulares favorecen los intereses del capital y constatan la falta de autonomía del Estado y del poder constitutivo de los pueblos.

En este sentido, se abordará concretamente el fenómeno educativo a través de las políticas en las administraciones señaladas anteriormente, para lo cual, se hace indispensable considerar que la política educativa debe ser comprendida de manera más general como política estatal y esto a razón de que la política educativa contemporánea tiene su génesis en las transformaciones que se han venido gestando a finales del siglo veinte.

El final del siglo XX en Colombia se caracteriza por el desarrollo de una concepción de país de tipo multiétnico y pluricultural, del mismo modo, se presentan nuevas dinámicas de la economía nacional y con ello la apertura a las diferentes tendencias educativas intencionalmente puestas al mejoramiento de la distribución del conocimiento y de la transformación del uso social.

Lo anterior invita a la educación a fantasear nuevas utopías sociales en la que los maestros y maestras de Colombia plantean un nuevo ciudadano forjado en las aulas, un ciudadano formado en torno a una propuesta cultural que involucra la concepción globalizante de la economía y la consolidación de sociedades del conocimiento, de la información, de la libertad y la democracia deliberativa y participativa.

La tendencia globalizadora se contrapone internamente, en la discusión política nacional, a la tendencia centralizadora ya que las regiones reclamaron nuevas formas de participación en el Estado y en los beneficios de aportar en los tratamientos de los planes de desarrollo nacional, sin embargo, la crisis es manifiesta en torno al surgimiento de movimientos políticos posicionados en tres estados que comparten igualmente el control del país en diversas formas, el estado social de derecho, el estado paramilitar (Estrada, 2003, p.25) y el estado insurgente.

El nuevo imaginario social de inspiración neoliberal faculta también el surgimiento del mercado como actor político, con esto la educación progresivamente pierde elementos de su comprensión como artífice del ciudadano en su crecimiento científico y cultural en torno a propuestas de universalización de la cosmovisión y homogenización de los saberes básicos y se transforma progresivamente en un sistema de enseñanza orientado a propósitos y fines del desarrollo económico.

El conocimiento cambia su posición de un bien cultural y social a un bien económico ponderable en términos de mercado definido como mercancía, la educación se convierte en una estructura para la distribución del bien económico del conocimiento y la construcción de equidad social, es decir como factor determinante que determina las brechas entre la riqueza y la pobreza, la inclusión o la exclusión social.

Por lo anterior, las políticas públicas de finales del siglo XX e inicios del XXI se dirigen al fortalecimiento de las dinámicas internas del aparato educativo al control de los procesos de eficacia y eficiencia del sistema social en su conjunto, se resalta entonces el fortalecimiento de la competitividad del sistema en torno a la calidad de la educación y finalmente a la democratización entendida como cobertura auto regulada en términos de sus contenidos y métodos.

En el contexto institucional la educación fortalece el enfoque empresarial y desarrolla esquemas de naturaleza administrativa y de gestión del conocimiento

dentro de esquemas de planeación, ejecución y control eminentemente productivos en el marco de las racionalidades de las instituciones económicas.

El Estado abre así las compuertas a la privatización con estrategias diversas de tercerización en torno al servicio público de la educación fundamentada tanto en la creación de conocimiento como en la distribución y consumo del mismo, la empresa cultural del Estado se comporta en términos de calidad y se fortalecen los sistemas competitivos de mercado como elementos de validación de calidad de la educación, es decir, que el mercado valida qué educación es de calidad y cuál no lo es, con esto, los maestros dejan de verse entonces como responsables de la educación y se consideran funcionarios al servicio de las políticas y planes de desarrollo del mercado.

Los rectores aparecen ahora como gerentes de instituciones educativas y las escuelas y colegios se integran en unidades de gestión donde el tiempo laboral se alarga para los maestros y los criterios de cumplimiento se convierten en estructuras disciplinarias, el escalafón docente que determina a la evaluación como instrumento coactivo y condición para obtener nuevos niveles en la progresividad del desarrollo profesional docente propuesto.

La administración Gaviria pretendió estipular el sistema educativo a las transformaciones neoliberales promovidas en el marco de una llamada apertura económica, se da inicio por regular la educación básica y media con la *Ley 115 general de Educación*. En materia de educación superior, es relevante señalar que el 28 de diciembre de 1992 se aprobó la *Ley 30* de educación superior la cual tuvo como objetivo principal velar por la calidad de la educación superior en Colombia y con esto define sus principios, objetivos, campos de acción y programas académicos demarcando las características, los recursos y servicios que debe poseer y ofrecer una institución para poder ser catalogada como institución de educación superior (IES).

Se estableció adicionalmente el régimen especial de las universidades del estado delimitando su naturaleza jurídica, su organización institucional, las pautas de contratación docente y del personal administrativo estableciendo su régimen financiero, de contratación y las formas de control fiscal sobre las mismas.

Con esto, la ley estableció los parámetros para la inspección y vigilancia de los diversos procesos de evaluación, autonomía, financiación, calidad y servicios de las diversas instituciones de educación superior creando consigo los organismos como el Consejo Nacional de Educación Superior, el Sistema Nacional de Acreditación quien vela por calidad ofrecida por las diferentes instituciones y delimita las funciones y objetivos, el Instituto Colombiano para el Fomento de la educación superior.

La organización del servicio público de la educación superior, presentada en la Ley 30, afianzó y fortaleció el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnico en el Exterior – ICETEX - encargado de proveer los recursos económicos que permitan el acceso a la educación Superior a los estudiantes de escasos recursos económicos.

Posteriormente, la *Ley 60 de 1993* demarcó la distribución de competencias y recursos entre los ámbitos territoriales, abordó además aspectos de planeación, descentralización, administración y prestación de servicios educativos en el país; donde se establecen esquemas de financiación de la educación en base a criterios como la oferta y la demanda dándose los primeros pasos hacia la privatización.

Sin embargo, para generar una considerable reforma educativa el Ministerio de Educación Nacional impulsó la creación en el año 1994 de la *Ley 115* general de educación con la que se determina que es deber del Estado velar permanentemente por la calidad, mejoramiento, cualificación, y acreditación de la educación.

La Ley 115 de 1994 facultó el surgimiento de lo que posteriormente se denominará la *estandarización de la educación* ya que uno de los objetivos de la reforma educativa de 1994 fue la de tratar de disminuir el desequilibrio y la diversidad en contenidos y métodos de la enseñanza a través de estándares, con lo cual se pretendió mejorar los índices de calidad en la gestión educativa y en las pruebas de aprendizaje.

La Ley 115 de 1994 propuso también el desarrollo del plan decenal de educación con una alta participación de los sectores económicos, sociales y culturales del país, de tal manera que las nuevas estructuras vigentes tuviesen una perspectiva de mediano y largo plazo en las propuestas e inversión y desarrollo del Estado colombiano.

Esta participación fue el resultado del denominado Movimiento Pedagógico de la década de los ochenta que vinculó a los maestros en torno al propósito educativo de replantear las estrategias pedagógicas promovidas dentro del sistema por iniciativas docentes en la búsqueda de un cambio estructural que permitiera una mayor concientización del ciudadano frente a su responsabilidad política en el desarrollo de la nación.

La Ley 115 incluye varios de los conceptos y de las propuestas que gestó el movimiento pedagógico como los Proyectos Educativos Institucionales mediante los cuales se permite la institución escolar auto reflexionarse y construir una identidad específica desde la base de la cultura que le sirve de soporte y las intencionalidades de la participación de la comunidad escolar, entre otras.

El movimiento pedagógico también aporta al esclarecimiento de la función del maestro y su reconocimiento como profesional de la educación, a la vez que la capacitación y la formación se convierten en temas estructurales en el desarrollo de la docencia en el ámbito de las políticas públicas.

La tendencia del movimiento pedagógico fue impactar la cultura de expresiones y condiciones de participación como base para consolidar la formación de un nuevo ciudadano, dentro las propuestas libertarias y liberacionistas de la pedagogía en la época que fueron consecuencia de los movimientos marxistas y neo-marxistas que se posicionaron en las universidades en las décadas del setenta y ochenta.

Posterior a ello, con el ascenso del liberalismo financiero al poder con Ernesto Samper como presidente, se orientó al desarrollo de la educación en la perspectiva de elevar niveles de calidad en los procesos del conocimiento y mejorar el bienestar de los maestros para lograr su compromiso con las nuevas transformaciones del ámbito educativo.

Durante el período Samper se implementarían el plan decenal de educación planteado en la Ley 115, dentro del cual se establecen los grandes lineamientos de políticas con la participación de los docentes y de los directivos en los contextos veredales, municipales, distritales y departamentales.

En la administración Samper se fortalece el desarrollo de Colciencias, también se incrementan los recursos para formación de profesionales en el exterior, se promueve la creación de doctorados en las universidades y se inicia el proceso de calidad de la educación superior y el fortalecimiento del Consejo Nacional de Acreditación – CNA- para el aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Pastrana promueve el Decreto 272 de febrero de 1998, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en educación ofrecidos por las Universidades, se establecen la nomenclatura de los títulos, también se dictó el Decreto 3012 del 19 de diciembre de 1997, por el cual se adoptaron disposiciones para la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.

2.2 Una mirada a la política educativa de la Administración Pastrana Arango (1998 – 2002).

“Durante la administración Pastrana se emprendió una de las más profundas transformaciones de la educación pública (básica y media) en la historia reciente del país: Se dieron los pasos -probablemente más importantes- para su privatización y su organización de acuerdo con la lógica del mercado” (Estrada, 2002).

En la administración Pastrana se empieza a evidenciar las transformaciones neoliberales apreciadas en dos perspectivas, la primera de ellas, en la organización de la educación de acuerdo con las reglas del cálculo económico lo cual significó que la educación debe ser medida como cualquier otra mercancía por su valor de uso; como segunda medida, la demanda internacional de orientar la educación en la función de un proyecto de disciplinamiento social, en cuya base se encuentra una cultura y pedagogía para el mercado, es decir, en imponer un enfoque de formación por competencias¹⁷.

La emergencia neoliberal en el sector educativo se caracterizó en que tuvo un propósito de dirección autoritaria de la sociedad hacia el mercado y un proyecto de redistribución regresiva del ingreso, es decir, que castiga los fondos sociales de consumo, al tiempo que favorece aquellos de la acumulación capitalista privada. En este sentido, el gobierno central transfiere a los gobiernos locales lo que según Jairo Estrada Álvarez es “más responsabilidades con menos recursos” (2002, p. 45).

Respecto a lo anterior, la dirección de la política educativa influyó en los aspectos económicos y financieros de esta manera: a) Menos recursos dispuestos por el Estado para financiar el gasto educativo; b) Reformulación del régimen de competencias de la nación y los entes territoriales; c) Formulación de un concepto de institución escolar. Los argumentos centrales del Estado, al sustentar su

¹⁷ En el gobierno de Pastrana las consideraciones culturales y pedagógicas han quedado en un segundo plano dando la prioridad que se le ha dado a los aspectos económicos y financieros.

política educativa, consistieron en que su aplicación conducirá a un aumento de cobertura, a un mejoramiento de calidad.

Durante el período presidencial de Andrés Pastrana Arango se presentó el plan educativo llamado *Cambio para construir la Paz* que tenía como finalidad llevar a la educación colombiana a niveles superiores de calidad, cobertura, eficacia y competitividad, la meta en educación se orientó a desarrollar el recurso humano como punto de partida a un nuevo orden más próspero y democrático.

En ese sentido, la educación tuvo que afrontar una serie de ajustes donde se permitiría la oferta de estudios tecnológicos bajo las demandas de estándares de calidad internacional con el fin de hacer más competitivo al país en el escenario del mercado global, el SENA cobra una importancia notable para la formación de la mano de obra.

Sin embargo, es de resaltar que este plan de educación no presentó metas específicas hacia la educación superior, sus objetivos frente a ésta se limitaron a buscar la creación de una nueva infraestructura investigativa, que permitiera un adelanto científico y tecnológico del país.

Se inicia los caminos hacia una descentralización y una reforma presupuestal además de diversos ajustes institucionales que han sido claves para lograr algunas metas educativas tanto de su gobierno como en los consecutivos, especialmente el de Uribe en el cual mediante en el acto legislativo número uno (1) modificó la constitución en el acápite correspondiente al financiamiento de la educación pública, recortando los recursos asignados por la constituyente a la educación.

Para Pastrana era imperativo fortalecer la capacidad reguladora del Ministerio de Educación Nacional frente a la implementación de las nuevas políticas y la asignación de mayores competencias y autonomías a los entes locales, redefiniendo las responsabilidades del gobierno frente al sistema educativo.

Por esta razón gran parte del presupuesto fue destinado a gastos del sector administrativo, al funcionamiento, mantenimiento y generación de estructuras físicas dejando de lado la inversión en calidad educativa, de este modo, se determinó también que la educación superior debería ser auto sostenible.

En cuanto a las universidades públicas el gobierno debe asegurar su funcionamiento y no improvisar medidas sobre porcentajes propios en los presupuestos hasta tanto que las universidades no hagan estudios serios sobre sus posibilidades en este sentido. Se impone la racionalización de los recursos financieros especialmente parte las universidades públicas. No hay desarrollo económico sin fuertes inversiones en la ciencia y la tecnología y el problema de la inversión es un problema que debe abordar el país, las empresas privadas y las industrias. Debe institucionalizarse la elaboración de planes de desarrollo, su ejecución, seguimiento y evaluación teniendo en cuenta que la planeación debe ser planeación-acción (ICFES, 2003).

De este modo, la política educativa de Pastrana giró en torno a fortalecer la gestión educativa descentralizada fortaleciendo la *Ley 60 de 1993*, donde se definen las competencias y los recursos de la nación para el sector educativo y aunque se dio un incremento en la inversión educativa también se hizo visible los costos elevados de la educación y la ineficiencia del modelo.

La administración Pastrana implementó algunas estrategias que denominó *motores* y dentro de los cuales se encuentra el *caminante* que otorgaba incentivos como recursos materiales para inversión educativa y algunos simbólicos como la estrella caminante, a escuelas y colegios que mostraran avances a nivel de calidad y cobertura.

Por otra parte, el *Motor Úrsulas* impulsaba la integración de diferentes fases formativas desde la prenatal, pasando por el acceso al habla hasta la alfabetización de adultos; este programa involucró además una mirada panorámica del papel de la familia buscando crear conciencia de lo importante del ambiente sano en la capacidad de aprendizaje de los niños.

El *Motor de Calidad* promovió la implementación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) el cual demandaba la creación de lineamientos pedagógicos y curriculares. También se mantuvo el programa *Pléyade* el cual estaba destinado a

atender las propuestas pedagógicas regionales, involucrando diversos actores como el sector educativo, el gobierno, empresas, entre otros; otro programa fue el *Paces* el cual otorgó a 145.000 estudiantes becas para acceder a la educación media. También se dieron paso a algunos programas de:

Educación Rural y el Nuevo Sistema Escolar que fueron formulados por el equipo del Ministro Bula y financiados con recursos del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, respectivamente. El primero es un programa de largo plazo dirigido a ampliar la cobertura de la educación básica en el sector rural en seis departamentos y 30 municipios. Desde la escuela busca crear condiciones para la paz en las comunidades focalizadas, generar políticas para la educación técnica rural y apropiar tecnologías educativas apropiadas al entorno (Torres, 2002).

En este sentido, José Lloreda Mera como Ministro de Educación reformó la *Ley 30 de 1992* resaltando la incursión de la educación técnica y tecnológica¹⁸ en el *Acto Legislativo 01 de 2001* modificó el sistema de transferencias territoriales fijando un límite al crecimiento de las partidas giradas por la Nación para la educación, frente a esto, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) lideró marchas contra estas reformas ya que fueron vistas como una imposición de la banca internacional, que dejaría sin financiación a la educación y daría pie a la privatización del servicio público educativo.

El Ministro Lloreda gestionó la expedición de la *Ley 715 del año 2001* la cual reformó el sistema de inspección y vigilancia de las instituciones educativas creando un sistema nacional de evaluación de la calidad; la ley también tuvo como objetivo asegurar que la educación pública estuviera al servicio de niños y jóvenes, bajo criterios de equidad, eficiencia y sostenibilidad fiscal.

Frente a la calidad de la educación, las entidades relacionadas (MEN, ICFES, CNA) crearon procesos de supervisión y auto evaluación como la acreditación de alta calidad en universidades, instituciones universitarias e instituciones técnicas y

¹⁸ Colombia se había ubicado para el año 1998 entre los primeros países suramericanos con mayor cantidad de demanda educativa; de allí que la búsqueda de ampliación de ofertas de cupos se convirtiera en una prioridad que ha llegado incluso a arriesgar las garantías de la calidad educativa, ya que se debía responder a las demandas del mercado que no necesariamente llevan al mejoramiento educativo como tal. Es obvio que dado el debilitamiento de la financiación estatal frente al sector oficial hace que se fortalezca y se afiance el sector privado, pero aún más que se prime la educación técnica sobre la profesional.

tecnológicas; además de exámenes que permitieran cualificar tanto a los individuos como a las instituciones (examen del ICFES y Saber -Pro). Lo anterior expone la fuerte tendencia del gobierno Pastrana de determinar la calidad por medio de pruebas estandarizadas¹⁹.

Un informe publicado por Corpoeducación en el año 2003 presenta el aumento del 18% en el número de centros educativos entre los años 1997-2001 además de un incremento del 12% en el número de jornadas escolares, es significativo también el aumento del 32% en la oferta de programas de formación técnica y tecnológica frente a las nuevas ofertas de carreras profesionales que solo incrementó el 3%.

Este aumento en la oferta de la educación técnica y tecnológica se debió a dos factores, el primero a la búsqueda de las instituciones a acceder a los beneficios económicos dados a esta modalidad (subsidios a la demanda) y en segundo lugar, a la gran tasa de demanda en los sectores populares donde los jóvenes encontraron una formación laboral desde la educación media articulada con herramientas de formación laboral para facilitar el acceso, de las primeras generaciones, al mundo del trabajo o a carreras profesionales.

Esto demuestra como la educación rural, en esta administración, estaba enfocada a ofrecer una formación para el trabajo, contextualizada en las demandas particulares de las poblaciones a través de las diferentes modalidades técnicas²⁰, por esta razón se observó un incremento de esta modalidad a nivel de los

¹⁹ Es el caso de las pruebas censales de competencias básicas denominadas SABER que se aplicaron en 1998 tanto en el sector oficial como en el privado, sirviendo como mecanismos de evaluación de la educación para establecer el grado de calidad de la misma. De acuerdo con las evaluaciones realizadas por el Sistema SABER del MEN se encontró que solo un 11% de los estudiantes eran capaces de resolver problemas matemáticos adecuadamente, y sólo un 20% lograba comprender bien lo que lee (MEN, 2002). Estos porcentajes revelaron deficiencias y la unión de varios factores como sociales, económicos y culturales; pero también la carencia de metas y logros claros de las instituciones frente a las capacidades que debían adquirir los estudiantes se convirtieron en factores decisivos; para ello dentro de la administración de Pastrana surgieron los lineamientos curriculares con los que se buscaba no solo el mejoramiento de la calidad de la educación, elevando las expectativas de aprendizaje, sino que también buscaban garantizar la equidad y la democratización.

²⁰ En el año 2001 se evidenció un crecimiento rural en la oferta de programas de formación técnica y tecnológica que representó un incremento del 57% a nivel rural y, por otra parte, en el sector rural se aumentó de una tasa de 411 colegios en 1997 a 645 colegios públicos en el 2001 (Corpoeducación, 2003).

departamentos con mayor conflicto interno como son Bolívar, Chocó, Nariño, Putumayo, Vaupés y el Magdalena²¹.

Sin embargo, todas estas reformas educativas de la administración Pastrana en apariencia marcadamente técnicas, administrativas y centradas en buena medida sobre la situación de las finanzas públicas y la eficiencia del gasto público, constituyen los propósitos políticos de mediano y largo plazo del proyecto neoliberal frente a la educación.

Frente a lo que al magisterio concierne, la administración Pastrana tropezó frecuentemente con las organizaciones sindicales de maestros que se oponían sistemáticamente a unas políticas que identificaban como contrarias a su dignidad y a su desarrollo profesional, razón por la cual el Ministerio optó por el manejo de la política docente basado en la evaluación de maestros como condición de permanencia en el cargo, la cual se justificaba sobre la necesidad de actualización de las prácticas docentes y de la formación, tanto en el orden científico disciplinar, como en el orden tecnológico dadas las transformaciones y modernización del aparato productivo y la necesidad de acelerar el desarrollo social.

La evaluación fruto de las disposiciones de la Ley 115 no pudo ser aplicada, pero durante el período Pastrana fue la causa de un sin número de conflictos entre el Estado y el Magisterio que llevó finalmente al Estado a través del Ministerio de Educación Nacional a establecer un nuevo escalafón docente, el Decreto 1278 de 2002 que quedó perfeccionado a la finalización del período de gobierno y que se puso en funcionamiento en la primera administración de Uribe.

El primer Decreto de escalafón fue el 2277 de 1979, el cual tuvo como propósito la profesionalización docente y a través de los requisitos de ascenso buscó la titulación de los maestros tanto en el pregrado como en el posgrado, la evaluación

²¹ Según los estudios realizados se encontró que en estas regiones los establecimientos educativos empezaron a contar con mayor infraestructura y mejor dotación de aulas, laboratorios, áreas de recreación y áreas administrativas; en las instituciones de formación técnica se evidenció mayor disposición de espacios académicos para taller de uso pedagógico y granjas (Corpoeducación, 2003).

según el gobierno era absolutamente necesaria para poder establecer los contenidos y métodos de la capacitación docente en el perfeccionamiento de la profesión de los maestros en servicio.

A partir del Decreto 1278 de 2002, formulado en la administración Pastrana pero gestionada en la de Uribe, el país cuenta con dos escalafones para los maestros; actualmente los nuevos maestros son nombrados por el último escalafón y los antiguos maestros continúan adscritos al escalafón establecido con el Decreto 2277 de 1979. La razón de la resistencia del magisterio se fundamentaba en el carácter sancionatorio que adquirió la propuesta de evaluación al establecerse la relación evaluación despido.

La política docente establecida por Pastrana en el Decreto 1278 de 2002, establece tres niveles y doce grados, se inicia en el primer grado como aspirante a docente, y mediante la evaluación después de un período de prueba de seis meses, el maestro inicia su participación en el escalafón, posteriormente el maestro debe presentar dos evaluaciones y si las aprueba pasa al siguiente grado siempre y cuando exista cupo en dicho espacio académico, sino debe permanecer en el grado correspondiente al que ya ocupó, igualmente todo el ascenso en el escalafón está determinado por evaluaciones sistemáticas que se aplican al maestro y constituyen fundamento de su promoción, teniendo solo en cuenta para su ascenso sin pruebas la posesión de título de maestrías y doctorados, excluyendo las especializaciones.

2.3 Generalidades a la política educativa de la administración de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010).

La administración del presidente Álvaro Uribe Vélez se basó en la consolidación de un proyecto de Estado burocrático-autoritario basado principalmente en la política de *seguridad democrática*, la cual centró todos sus esfuerzos en la lucha contra la insurgencia determinada para entonces como un combate contra el terrorismo; dicha política contra insurgente trajo como consecuencia restricción y eliminación de libertades civiles y políticas en el interior de la sociedad colombiana.

El proyecto de Estado de la administración Uribe Vélez planteó diferentes reformas sociales en todos los sectores como las aprobadas al régimen laboral en donde se empobreció aún más el trabajo y su remuneración; la reforma al régimen de pensiones la cual además de endurecer las condiciones de acceso a una pensión deterioró el monto de la misma; el referendo convocado con el nombre de la lucha contra la corrupción y la politiquería fue donde se hizo aún más notorio que dichos esfuerzos del gobierno Uribe tuvieron como objetivo disponer de más recursos del presupuesto para la guerra, lo que por ende afectó la situación fiscal del país.



Así las cosas, el conflicto se globalizó en todas las esferas y sectores de la política, la empresa y la sociedad ya que todo el país giró en torno al mayor financiamiento interno y externo de la fuerza pública, investigación militar directa y en la intervención de los Estados Unidos a través de instituciones intermediarias como la Organización de Naciones Unidas – ONU- y de las fuerzas multilaterales.

El discurso Uribista de seguridad democrática legitimó la lucha del Estado colombiano contra el narcotráfico, así como una campaña de mayor incidencia en la opinión pública buscando un cambio en el imaginario colectivo respecto a la insurgencia armada buscando conducir a la opinión en el sentido de considerar a las guerrillas como grandes industrias criminales que habrían abandonado

definitivamente sus propósitos ideológicos atraídos por la alta rentabilidad del negocio de las drogas.

El proyecto de estado comunitario propuso culminar el proceso de inserción de la economía colombiana a la globalización capitalista por medio de la estructura económica con el Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), en la firma de tratados de libre comercio que buscaron el beneficio de la organización económica y social con relación a beneficiar la dominación y explotación ya existente con los intereses imperiales de EE.UU._

El gobierno de Álvaro Uribe Vélez se caracterizó por la consolidación del proyecto neoliberal que venía de los gobiernos anteriores, de este discurso político se puede señalar la preocupación por:

-  La construcción de una relación entre seguridad y democracia con la cual se pretendía estigmatizar cualquier forma de oposición de resistencia política o social.
-  La construcción de una economía política contra insurgente que justificó la disposición de recursos del presupuesto público y la creciente intervención de Estados Unidos en nuestro país.

Con la finalidad de adoptar, promover y aplicar lo mencionado anteriormente nace la *Revolución Educativa* cuyos pilares fueron la cobertura, calidad, pertinencia laboral, la formación técnica e investigación científica. La *Revolución Educativa* buscó reforzar los sistemas de evaluación y reformar el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA - y la vinculación de los sectores universitarios al sector productivo, así como potenciar el impacto de la educación en el desarrollo económico del país.

Con esto, no solo se aplicó la Ley 715 del 2001 sino que además se autorizó que recursos del Sistema General de Participaciones – SGP - fueran utilizados para la contratación de servicios educativos privados en proyectos públicos; además de adoptar y masificar los colegios en concesiones donde estos colegios continuaban siendo oficiales pero su administración era de carácter privado (Piñeros, 2010, p 10).

Lo anterior fue la estrategia que se prestó para crear la ilusión de un incremento a nivel de cobertura, sin embargo, esto dejó relucir en realidad el deterioro de las instituciones públicas y un incremento de la subcontratación con entidades privadas que se encargaban de impartir la educación pública ya fuera dentro de sus instalaciones o en las instalaciones que el gobierno suministrara para tal labor; así la privatización fue toda una realidad que actualmente se mantiene y avanza rápidamente a través de estas figuras de colegios por concesión y contrataciones con particulares como se puede corroborar en la Ley 1294 de 2009.

Dentro de esta serie de reformas se encontró también la búsqueda de la capacitación del recurso humano para las competencias laborales fijadas por las necesidades mercantiles nacionales e internacionales; de allí el particular interés de la administración Uribe por incrementar y fortalecer sistemas de estudios técnicos donde se da una capacitación mínima en competencias básicas necesarias para el mercado laboral.

El concepto de educación que posee la “revolución educativa” se inscribe dentro de las teorías de la pobreza que hoy promueve y difunde el Banco Mundial en los países de la periferia capitalista. En términos políticos ello significa desligar la situación de pobreza del modo de producción y mostrar que no es éste el que la determina en primera instancia. La política educativa deviene, en ese sentido, en discurso demagógico contra la inequidad y la desigualdad (Estrada, 2003, p. 70).

En ese sentido, la búsqueda de equidad al acceso de la educación superior estaría basada en la ampliación de créditos; ya que los recursos destinados por ley a las instituciones estatales serían intervenidos y administrados conforme a la demanda y desempeño de las instituciones educativas superiores; se dio una

derogación de una parte sustancial de la Ley 30 de 1992; donde la transferencia de los recursos de la nación a las Universidades Públicas, decía:

Se efectuará de acuerdo con el resultado de indicadores de gestión, teniendo en cuenta criterios de eficiencia, cobertura, calidad y desempeño financiero, previa reglamentación que para tal efecto expida el gobierno nacional". El artículo 67, por su parte, destinaba recursos del Fondo Nacional de Regalías a los programas de ampliación de cobertura a través del subsidio a la demanda; y el artículo 68 arrebató recursos que las Leyes 633 de 2000 y 21 de 1982 entregaban de manera exclusiva a la educación estatal, para dirigirlos sin distingo alguno a la ampliación de cobertura y calidad en educación básica y media académica (Atehortua. 2007, p. 7).

Ahora bien, frente al problema del desempleo, una de las soluciones que presentó el gobierno de Uribe fue la de capacitación técnica para el trabajo productivo, la cual dio prioridad a las acciones educativas que sirvieran para adiestrar a la población en las competencias que les permitieran insertarse al proceso de desarrollo del país.

Para esto, el gobierno de Uribe fortaleció la institución del SENA con la ampliación de cupos y la diversificación de los cursos de extensión que este ofrecía, todo esto con el interés de ampliar la mano de obra productiva y capacitada para las labores técnicas requeridas por el mercado tanto interno como externo.

La pertinencia laboral y el estímulo de las carreras técnicas se presentó como un instrumento que favoreció el recorte presupuestal a las universidades; de este modo se evidenció como el presupuesto para investigación prometido era del 1% del PIB y al final del gobierno Uribe no superó el 0.6% incluyendo la inversión privada.

La formación para el trabajo trajo consigo la aplicación de los conocimientos educativos, es decir, la radicalización por parte del Ministerio de Educación Nacional en la adopción del enfoque de formación por competencias, ya que al privilegiar la educación técnica se está debilitando la inversión de la producción de conocimiento que implica no solo un conocimiento técnico sino también un manejo y una formulación teórica y científica que son avalados por la comunidad académica internacional otorgándoles una validez de carácter universal; estas

investigaciones requieren de colectivos consolidados y de un apoyo financiero tanto estatal como privado, esta inversión durante el gobierno de Uribe fue más que precario ya que primó la inversión en educación técnica.

Con lo anterior se pasó de la misión de formar profesionales con altos niveles académicos a capital humano de educación técnica con estándares básicos delimitados por las demandas del mercado; la educación colombiana procura así la formación de agentes productores de capital humano capacitados para la productividad en favor de macroeconomías internacionales en una época educativa caracterizada por desechar la formación humana integral por una basada en el desarrollo de competencias.

Frente a lo que el magisterio concierne en la administración Uribe, la puesta en marcha del escalafón docente coincide con la demanda estatal de acreditación de las Facultades de Educación, de las escuelas normales y la apertura de la profesión docente a otras profesiones no exclusivamente de licenciados, esto resolvió el déficit de maestros ya que la ministra Cecilia María Vélez White permitió que todos podrían ser maestros y estableció el conflicto de la formación del maestro en el ámbito de las Facultades de Educación y Escuelas Normales, de tal manera que los programas de formación docente se convirtieron en espacios de debate y de desinterés dada la posición del maestro de ser categorizado en su profesión como cualquier otro profesional.

Se resuelve el problema numérico de la asistencia docente a las instituciones pero no se resuelve el problema de calidad de la enseñanza, el Estado mediante resolución determina el perfil de los docentes que espera formen las diferentes universidades mediante la Resolución 5443 de 2010, lo cual interviene no directamente sobre la autonomía, la libertad de cátedra sino sobre las reglas del juego de la autonomía universitaria y direcciona el tipo de maestro que el Estado puede evaluar con base en esa resolución.

2.4 Panorama general a la política educativa de la administración de Juan Manuel Santos.

El plan educativo de Santos busca mantener y ratificar las políticas neoliberales que se han aplicado desde Gaviria en Colombia, tomando como ejes centrales los siguientes: la calidad de la educación, el enfoque de formación por competencias, capital humano y el sistema de evaluación nacional.

El eje de calidad busca el fortalecimiento de las competencias demarcadas por los lineamientos de la organización para la cooperación económica y el desarrollo. El eje de capital humano hace referencia a la capacidad productiva, de allí que sea necesario fortalecer la educación técnica y que se busque una mayor privatización del sector público y la estandarización del sistema educativo desde lineamientos que respondan a la competitividad y a las demandas de la globalización.

El gobierno de Santos se ha tenido que enfrentar a una controversia que movilizó a todos los estamentos educativos, docentes, estudiantes y administrativos para frenar el plan de gobierno que se presentó para la reforma educacional de la Ley 30 de 1992; esta reforma busca arraigar aún más el objetivo de una educación para el mercado respondiendo claramente a políticas neoliberales; acá los puntos más controversiales que llevaron a que la comunidad educativa buscara negociar las reformas en conjunto con el gobierno: la búsqueda de la promoción de la calidad a través de incentivos y procesos de acreditación y la investigación privilegiando ciertas áreas productivas, el aumento de producción de recursos, una educación pertinente en lo regional y competitiva en lo internacional, el aumento de los recursos para la educación superior principalmente desde el capital privado; garantizar una gestión educativa basada en el buen gobierno.

Aunque aparentemente se podría criticar a la comunidad educativa por el oponerse a una educación de mayor calidad, competitiva y de mejores estándares

internacionales; la realidad es que para lograr estas metas el gobierno debe profundizar en la aplicación de políticas neoliberales del mercado globalizado.

La propuesta gira entorno de desligar completamente al Estado de las responsabilidades financieras y políticas con la educación pública pasando a ser solamente un Estado evaluador de los procesos y ampliando la participación del mercado dentro de la educación, las Instituciones de educación superior que antes promovían una educación para la formación de profesionales proactivos en los diversos sistemas sociales debe conformarse con ser un sector más del mercado donde sus estudiantes se convierten en el capital humano que deben producir y hacer auto sostenible la educación pública.

Las instituciones de educación superior se confrontan hoy con un mercado internacional abierto en el cual se ofrecen formación y títulos de diferentes universidades internacionales a precios y costos que determinan finalmente quiénes permanecen y quiénes se retiran del mercado. La conversión del conocimiento de bien público en mercancía igualmente comprometen los desarrollos de los centros de investigación y la gestión del Estado y de las empresas en el marco de un nuevo departamento administrativo del Estado que es Colciencias.

La privatización de la educación tiene un espejo en la privatización de la salud la cual en la actualidad no solo no responde a las demandas del comercio sino que además incumple con sus funciones empresariales y sociales; esto es lo que le esperaba a la educación una cobertura relativamente amplia, con una calidad deficiente en pos de la acumulación de capitales privados, generando mayores inequidades sociales y menores oportunidades de profesionalización para los sectores más populares, ya que éstos deberían pagar matrículas altas que les son inalcanzables. Así la educación dejaría de ser un derecho humano para terminar siendo un servicio, un bien de consumo más.

Entre los puntos más importantes para la movilización se encuentran, que la comunidad educativa fue excluida en el proceso de formulación de la nueva propuesta educativa, lo que lleva a una limitada participación democrática; y la pretendida lesión a la autonomía universitaria; además del disminuir el presupuesto para la investigación la cual estaría limitada a ciertos ejes donde se invertirá el mayor presupuesto para investigación como son la biodiversidad y los recursos genéticos, la biotecnología e innovación agroalimentaria y agroindustrial, las enfermedades infecciosas prevalente en áreas tropicales, los materiales avanzados y la nanotecnología.

Lo que se busca con la privatización es extender lo que se ha aplicado desde Pastrana en la educación media, la concesión de la educación ahora a nivel Superior, donde instituciones privadas con ánimo de lucro tomen la educación superior pública y así suplir las falencias de cobertura y calidad que el gobierno no ha sido capaz de cumplir ni solventar, volviendo a la educación en un bien de servicio que esté a la disposición de las normativas mercantiles del país.

Dentro de las lógicas neoliberales y del mercado, la educación es más que un derecho, es un bien de consumo, ésta es una mercancía y tiene un valor y un valor de uso.

Dentro del proyecto neoliberal, la planeación no se agota en los planes de desarrollo, aunque estos se constituyen en un componente clave. Sobre los presupuestos de la política neoliberal, que demanda la existencia de un consenso por la construcción del orden de mercado, la planeación se erige en un campo para la organización mercantil de la sociedad, en terreno de definición de las nuevas relaciones de lo público y lo privado (de privatización de lo público), en instancia de las transformaciones del Estado, de la creación de nuevos mercados, de la promoción de la competencia (Estrada, 2006, p. 43).

De allí que todos los gobiernos revisen su viabilidad y su financiación; y tengan como objetivos el evaluar y reforzar su calidad, eficacia, competitividad y su homogenización; ya que la educación debe tener como objetivos responder a las demandas y requerimientos del mercado, además de fomentar como valores la competencia, la individualidad y la capacidad de rendimiento, que respondan a una nueva división internacional del trabajo.

Los modelos educativos determinados desde el neoliberalismo e instaurados por el FMI, el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio buscan no solo la privatización de la educación sino también la mercantilización de la misma:

La experiencia colombiana parece ser suficientemente ilustrativa en ese aspecto. En la tras escena de la tendencia a la privatización y la mercantilización se encuentra la cuestión de la “eficiencia” del gasto educativo. En nombre de ésta, se ha emprendido una profunda reforma estructural de tipo neoliberal, que ha tenido como eje la flexibilización y la restricción del presupuesto educativo (Estrada, 2003, p. 68).

Teniendo en cuenta la redistribución económica en donde los fondos de consumo sociales son los más afectados y marginados, por esto la visión de la educación debe cambiar de un proyecto social a un proyecto político- económico auto sostenible y competitivo en el mercado internacional.

Una de las consecuencias de la aplicación de políticas neoliberales a nivel educativo es el constante choque social y de poderes entre el gobierno y el sector educativo quien no solo disputa el trato mercantil con que se vende la educación sino también el detrimento económico y social de los beneficios adquiridos con anterioridad por el magisterio.

La idea de buscar mayor cobertura y calidad implica una mayor inversión en la parte de infraestructura y de cupos dentro del sistema educativo, este excedente no proviene de las transferencias limitadas del Estado, sino que se dan a costa del detrimento y empobrecimiento de la labor docente; es así como se aplican las políticas del mercado, donde la escuela es equiparada a una fábrica que sacrifica la calidad de la mano de obra en pos de la ampliación estructural de la misma; solo que a nivel escolar el sacrificio es más alto ya que dependiendo la calidad y el nivel formativo de los docentes que imparten la educación se reflejará también los niveles académico superiores o inferiores de los estudiantes y las instituciones como tal.

Es de resaltarse no solo la intervención a nivel estructural y económico del sistema educativo, sino también a nivel político, ideológico y cultural de la institución ya que sabemos perfectamente que desde la educación se generan las redes

sociales que educan, refuerzan, sostienen y privilegian el sistema imperante, en el caso actual del sistema neoliberal de globalización y del mercado.

Respondiendo a estas demandas del mercado, se ha dado prioridad a reforzar la educación técnica con el fin de generar mano de obra medianamente calificada con competencias básicas que sean aprovechadas por el mercado laboral nacional e internacional, este tipo de educación se ha promovido y acogido masivamente por los sectores socioeconómicos menos privilegiados, aún así el acceso a conocimientos tecnológicos, científico y a la producción de nuevos conocimientos sigue siendo reservado para las élites.

Esto se evidencia en la postura del Ministerio de Educación de Colombia el cual frente a la reforma de la Ley 30 afirmó que estamos produciendo intelectuales sobre calificados para los requerimientos del mercado, es decir, los estudiantes con exceso de conocimientos no son productivos para el mercado laboral que necesita más técnicos con conocimientos básicos y menos intelectuales cuestionando su funcionamiento y cimientos políticos, económicos e ideológicos.

Durante el gobierno de Santos es más que evidente la mercantilización total de la educación ya que se ha nombrado a la economista María Fernanda Campo como ministra de educación, ella había venido desempeñando el cargo de presidenta de la cámara de comercio y como particular característica se evidencia que carece de los conocimientos pedagógicos que necesita la formación de las primeras generaciones de esta nación.

Sin embargo, la racionalidad política del Ministerio de Educación Nacional faculta la participación del nuevo ministro en tanto que a pesar de no poseer la formación pedagógica necesaria si cuenta con las competencias para la administración de los marcos como la competitividad y la inserción exitosa de la educación colombiana en el marco de un mundo globalizado y a un país que aunque no esté preparado comenzará la implementación de varios Tratados de Libre Comercio diferentes al ya suscrito con los EEUU que verá en la mano de obra colombiana

calificada y no sobre calificada un valor agregado para la inversión y explotación laboral.

A continuación se presenta una síntesis de la evolución de la política pública de educación en Colombia de las últimas tres administraciones:

Administración	Objetivo de la política educativa	Estrategias empleadas	Educación y pedagogía	Maestros
<p>Andrés Pastrana (1998 – 2002).</p> <p>Ministros:</p> <p>Germán Bula Escobar (1988 – 2000)</p> <p>Francisco José Lloreda Mera (2000 – 2002)</p>	<p>Cobertura y calidad en los niveles de Preescolar, básica y media.</p> <p>En educación superior solo se propuso una nueva infraestructura para la investigación en ciencia y tecnología.</p> <p>Estimular la generación de recursos propios en las universidades.</p>	<p>Fuertes restricciones fiscales.</p> <p>Uso eficiente de los recursos disponibles.</p> <p>Control a los sobrecostos de funcionamiento que caracterizan al sector educativo.</p> <p>Fortalecimiento de la capacidad reguladora del Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>El centro de gravedad técnico de la política educativa del gobierno Pastrana consistió en fortalecer la gestión descentralizada de la educación.</p>	<p>Mejoramiento curricular por competencias.</p> <p>Evaluación de competencias educativas.</p> <p>Cualificación integral de docentes en función de la nueva formación por competencias.</p> <p>Difusión de nuevas tecnologías.</p> <p>Mejoramiento de infraestructura</p> <p>Se promulgo la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)</p> <p>Se promulgo el Plan Decenal</p> <p>El aumento de la cobertura a través de la racionalización produjo hacinamientos de los niños en las aulas de clase.</p> <p>Se produjo nuevos estándares y lineamientos curriculares y promocionó la evaluación de la calidad educativa por medio de prueba.</p>	<p>Federación Colombiana de Educadores - FECODE- se opuso decididamente a este esquema pues consideró que se trataba de la implementación del modelo neoliberal a ultranza.</p> <p>La nueva legislación previó la profundización de las tareas de racionalización de las plantas docentes del sector</p> <p>Estatuto de profesionalización docente.</p>
<p>Álvaro Uribe (2002-2010)</p> <p>Ministra:</p> <p>Cecilia María Vélez White</p>	<p>Cobertura, calidad, pertinencia laboral, formación técnica e investigación científica.</p> <p>Aumentar en un millón quinientos mil los cupos</p>	<p>Continuar con las grandes líneas de la política actual en materia de cobertura, reorganización de las plantas docentes, cupos para educación superior y ampliación del</p>	<p>Da continuidad a lo desarrollado en la administración Pastrana, la divergencia radica en que la política de Uribe se orienta a potenciar el impacto de la educación en el desarrollo</p>	<p>Se pone en ejecución el estatuto docente formulado en el gobierno de pastrana, se intensifica la evaluación-despido y el saber</p>

Con esto, se evidencia que los últimos gobiernos se han caracterizado por una continuidad en la política educativa neoliberal que ha afianzado el modelo de formación por competencias en el sistema educativo colombiano.

Es así como la pedagogía ha dejado de ser la guía del proceso educativo en Colombia para darle paso a la producción y administración empresarial la cual busca aplicar la ley del menor costo, sobre la calidad, buscando solventar las principales problemáticas de los gobiernos que han aplicado las políticas neoliberales cobertura y calidad.

Para el actual gobierno Santos, es importante generar un desarrollo tecnológico y convertir el conocimiento en un factor de producción que genere una inmensa capa de asalariados del conocimiento que paulatinamente modifiquen lo que llamamos la clase obrera, esto nos lleva a cuestionar cómo se están modificando, no solo los modelos sociales y económicos donde es más importante convertirse el saber hacer que el saber ser.

La actual reforma educativa se encuentra, en la actualidad, en un limbo esperando a que los sectores políticos y educativos lleguen a consensos que le sean más favorables a la educación y al pueblo, llevándola a estándares de calidad superiores donde prevalezca el fomento de la producción de conocimiento en busca de transformación de las condiciones sociales, políticas y económicas de éste país, y no una simple producción de mano de obra que supla las demandas de un mercado globalizado.

Aproximación crítica a la incidencia del enfoque de formación por competencias educativas al perfil del docente como sujeto político en Colombia.

El presente apartado tiene como finalidad aproximarse de una manera teórica, crítica y reflexiva a algunas de las consecuencias que trae el enfoque de formación por competencias al perfil del docente como sujeto político, razón por la cual se presenta en primer lugar, una mirada a este aspecto a partir de una perspectiva social y humanista; posteriormente se presenta un esbozo del perfil actual del sujeto político docente como producto de la legislación educativa vigente, para finalmente, presentar un breve acápite a manera de ensayo filosófico sobre la educación, del papel del maestro en la sociedad y su incidencia política en la misma.

3.1 Formación por competencias, pedagogía y sujeto político docente

La inevitable conclusión es que las cosas demasiado gobernadas por el lucro no pueden educarnos, porque están dispuestas a ofrecernos incluso cosas que atentan contra nuestra inteligencia si el negocio se salva con ellas, del mismo modo que las industrias de alimentos y de golosinas están dispuestas a ofrecernos cosas ligeramente malsanas si el negocio lo justifica. Tendría que haber alguna

instancia que nos ayude a escoger con criterio y con responsabilidad, y es entonces cuando nos volvemos hacia el sistema escolar con la esperanza de que sea allí donde actúan las fuerzas que nos ayudarán a resistir esta mala fiebre de información irresponsable, de conocimiento indigesto, de alimentos onerosos, de pasatiempos dañinos (Ospina, 2010).

Lo que hemos venido presenciando en Colombia es la paulatina muerte del sujeto político docente, es esto lo que se desea defender en este apartado. Para este fin es relevante definir primeramente que se entenderá por sujeto político docente y cuáles son los motivos por los cuales se proclama su muerte a causa de la formación por competencias.

El punto de partida para hablar del docente como sujeto político es considerar que toda acción educativa tiene como telón de fondo un perfil antropológico (Juliao, 2002)²², un concepto de hombre que determinará no solo la finalidad de la acción misma de educar, sino también los contenidos, las didácticas y la evaluación.

Por esta razón, una determinada manera de concebir el ser del hombre determinará el tipo de educación, pedagogía, valores y por supuesto el perfil del docente y del estudiante. Como se evidenció en el primer apartado, la concepción de las competencias educativas se enmarca dentro del espíritu filosófico del liberalismo político y del desarrollo económico, la finalidad de la educación se encausó por la incorporación de los individuos a un único mundo laboral y de este modo los contenidos, las didactas y la evaluación estarán determinadas no por criterios de la pedagogía sino por los del mercado.

Posteriormente, se hizo evidente cómo en Colombia las contingencias económicas llevaron a la política educativa a optar por la imposición de un enfoque formativo para el país, y lo que hubiera podido ser considerado como un enfoque más que

²² Se hace referencia especialmente a los modelos pedagógicos como respuesta a paradigmas político donde la educación debe producir las tecnologías para producir el perfil del hombre que las instituciones deben desarrollar a través del currículo. Cf. JULIAO Vargas. Carlos G. *La praxeología una teoría de la práctica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, Facultad de Educación 2002.

enriquecería la diversidad de horizontes de las practicas docentes, se convirtió en cambio en una imposición que evidentemente ha coartado a las generaciones presentes y futuras a vivir como obreros en un país que le apuesta al desarrollo entendido como crecimiento económico, razones a las cuales se le puede presentar un sin número de objeciones, pero que en este momento sirven de telón de fondo en tanto que lo que nos interesa es el sujeto político docente.

Por esta razón se ha preferido hablar de *sujeto político*²³ para denotar precisamente lo que la política educativa neoliberal ha condenado al olvido, el sujeto. Por otra parte, la docencia es una referencia ontológica a lo propio de un sujeto que lo diferencia de otros, en este caso la docencia señala la posesión de un lenguaje propio a saber: *el pedagógico*; por su parte lo político adjetiva en particular la acción de ese discurso en la vida pública.

En este sentido, se asume en esta presentación la perspectiva antropológica crítica de Heidegger (1927) quien frente al concepto de sujeto trascendental de la fenomenología husserliana interpreta al *ego* como una categoría que hace referencia a dimensiones históricas, morales, políticas y contingentes del ser como situado en el mundo real y concreto.

Heidegger presenta que la concepción tradicional cartesiana del sujeto en la que el *ego* es eminentemente teórico y desmembrado de su contexto, no permite una comprensión holística de lo que es el *Dasein* o existencia del hombre. Por esta razón, en el marco de este trabajo se ha determinado comprender al *sujeto* desde la perspectiva hermenéutica ya que se toma una clara posición ideológica en la que se afirma que los diversos actores de la educación son productos de su *situación histórica, contingente, moral* que se definen esencialmente por el uso del

²³ Este concepto es interpretado de la obra de Heidegger en la cual este recompone el concepto trascendental de sujeto de la fenomenología y presenta entonces un *ego* histórico o en situación que desde las *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles*, pero sobre todo en *Ser y Tiempo*, denominará *Dasein* que significa ser ahí o existencia. Cf. HEIDEGGER, Martín. *Ser y Tiempo*. Traducción de José Gaos. México: F.C.E, 1986. p. 41

lenguaje, y que en el caso del *sujeto* que aquí nos compete, el *sujeto docente*, se determina y es causa eficiente de sí mismo en el ejercicio y dominio de un *lenguaje específico, a saber: el pedagógico*.

El *sujeto político docente* es entendido como un ente complejo y multidimensional, que en la praxis de su lenguaje pedagógico se desenvuelve y se define existencialmente en el cumplimiento de un papel de responsabilidad pública, frente a las normas políticas, comprendiéndolas, dándole el sentido a las mismas en un ejercicio de razón pública, crítica, subjetiva y deliberativa que le lleva a ser un ente transformador de la sociedad en su misión ontológica de educar y conducir por medio de la formación a los miembros que conforman una sociedad y al Estado.

En este sentido, el *sujeto político docente* es entendido como un ser en el mundo complejo y multidimensional, en donde no se limita al ejercicio de la enseñanza como tradicionalmente se ha concebido desde la perspectiva hegemónica de corte cartesiano *cogito ergo sum*²⁴, sino que se sugiere aquí hacer hermenéutica del sujeto político docente a partir de su composición histórica y política, de su situación de persona y no solo de artefacto del sistema de enseñanza.

Lo anterior puede evidenciarse en el modo como se ha diseñado las políticas educativas en Colombia, en donde el docente se ha concebido como un ente que debe y tiene que transmitir contenidos como si éste careciese de subjetividad, emoción, preferencias, ideología y en general del uso de razón pública, científica y ética.

La política condicionada por las reglas del mercado ha perfilado al maestro como poleas, docentes engranajes, imposibilitados para la formación en y para la vida, la sociedad, la cultura y la ciencia. De este modo, el enfoque actual de formación

²⁴ La antropología cartesiana entiende al hombre como conciencia “ego” de lo que extensión es tan solo una representación ilusoria y en todo caso sin relevancia en su concepto de hombre. Cf. HUSSERL, Edmund. *Las conferencias de París. Introducción a la fenomenología trascendental*. Traducción de Antonio Ziri6n. M6xico: UNAM, 1988, p. 3

estatal se centra exclusivamente en llevar al hombre a acatar el cumplimiento de las normas y la reproducción del orden económico establecido, dejando relegada una formación encaminada a que la ciudadanía asuma de manera responsable la comprensión del sentido de las normas como producto del ejercicio público de la razón, crítica, subjetiva y deliberativa de los docentes colombianos. En ese sentido, se define al sujeto político docente como:

Pensamos al maestro como un sujeto político alternativo, en tanto es capaz de acciones políticas, esto es, con capacidad de agenciar y construir saberes y sujetos autónomos, de superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores, de formular y desarrollar proyectos, prácticas y experiencias alternativas, constituyente de sus acciones y de sí mismo, con voluntad y arriesgo para intervenir en las decisiones sobre lo educativo y la política educativa en los ámbitos de su interacción inmediata: institución, contexto local, regional o nacional; también, de asumir como una necesidad imperante en sus acciones de enseñanza y de formación la de potenciar subjetividades políticas (Martínez, 2006, p 14).

Esta perspectiva del sujeto político docente demanda de la educación apuestas desde la pedagogía que inviten a una nueva formación impartida por maestros integrales que tengan un marcado interés humanista, es decir que el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje sea el ser humano, pedagogías que fomenten un espíritu democrático que permitan la movilización de intereses comunes por medio de la deliberación, esto es viable en la medida en que se apliquen modelos no instruccionales y concepciones funcionalistas sobre el maestro y la formación del ciudadano, lo cual parece utópico en la actual racionalidad política y económica de la educación en Colombia que ha colocado al margen el lenguaje pedagógico remplazándolo por el lenguaje financiero y mercantil.

Las retóricas del mercado y la correspondiente formación por competencias, forman individuos funcionales a las demandas del mercado, hay pauperización de lo social y lo político, desarraigo social, ausencia de una memoria, desconocimiento del contexto y de las realidades sociales presentes. En general el sistema ve al maestro como sujeto mínimo, como tuercas o tornillos del engranaje, objetos no sujetos, empleados sin enraizamiento local-institucional, por tanto, subjetividades que no generan relaciones ni crean entramados (Martínez, 2006, p 6).

Con lo anterior, se pueden ilustrar al menos cuatro argumentos para evidenciar el papel político del sujeto docente:

1) El sujeto docente surge en la modernidad con la necesidad de generar procesos masivos de difusión de conocimiento y de formación ciudadana en un espacio llamado escuela y de manera simultánea (Ibarra, 2010, p.40) lo cual determina los desarrollos del conocimiento en especial cuando el saber se posiciona como parte de la canasta de riqueza de los pueblos.

2) El sujeto docente es el que posee y articula el conocimiento y saberes científicos y políticos, los cuales enriquece gracias a la autonomía y libertad de pensamiento, cátedra e investigación, del mismo modo que permite el proceso de producción, distribución y consumo de los bienes culturales.

3) En Colombia el papel político del docente aparece tempranamente desde la colonia y se ha caracterizado por estar al servicio de las demandas de la sociedad que han circulado hegemónicamente entre tres instituciones a saber: iglesia católica, Estado y mercado.

4) La educación es un acto político por naturaleza y el docente es el agente de la misma.

Con lo anterior, se evidencia que el acto educativo no es una mera acción artesanal de capacitar para un oficio ya que ha tenido históricamente la obligación de formar y gestar la subjetividad de seres humanos que propendan por mejores sociedades, para ello el docente fortalece los entramados sociales, involucrando a su labor herramientas como los valores, la ética, la cultura, la religiosidad, el arte, la relación con el medio ambiente y la política; posicionándose como transmisor de saberes, conocimientos y como gestor de ciudadanos productivos para la sociedad.

A hora bien, el sujeto docente no se puede desligar de su labor de enseñanza, pero no puede ser definido y determinado solamente por ésta; este sujeto ha tomado forma al construirse y deconstruirse a través de la historia, ya sea en pro o en contra de las necesidades de la misma sociedad y del mercado.

El maestro no se ha definido a sí mismo como sujeto docente, por el contrario está supeditado a que la misma sociedad lo catalogue y lo determine, dándole un estatus y dictándole parámetros a los cuales se debe acoger y a su vez debe reproducir; así el maestro se presenta como un gestor de cultura, de saberes, de ciencia pero no un gestor de sí mismo, ya que éste no estudia las profesiones sino que las desarrolla y potencializa:

El maestro, que es gestor y generador de perfeccionamiento de las relaciones entre ciencia, educación y desarrollo, es el sujeto cultural y social que ha llegado más tardíamente al lugar de las profesiones creadas por él mismo (Ibarra, 2010, pág. 23).

La profesionalidad es la región ontológica donde el maestro se desenvuelve en el espacio del lenguaje pedagógico y la laboralidad como el espacio donde se da la reflexión sobre la profesión de maestro en el marco de las condiciones que el sistema determina para su ejercicio público, como el estatus social, los salarios, condiciones laborales y para la calidad de la enseñanza entre otros (Ibarra, 2010, p. 31).

Dentro de estas dimensiones la historia del maestro en Colombia ha presentado diversas facetas, así por ejemplo, en un primer momento en la colonia y la regeneración, la educación tuvo una misión de evangelización y el maestro un papel de alfabetizador; posteriormente en la república y el periodo del radicalismo se delegó a la educación la labor de fortalecer y enriquecer el proyecto político invitando a exaltar los valores patrióticos y el maestro pudo tener una reflexión pedagógica de carácter laico, en la actualidad la educación se ve volcada a responder a las demandas del mercado y el maestro a convertirse en un instructor de los oficios. La reflexión profesional inicia con la necesidad de certificar la posesión de los saberes en los enseñantes, por otra parte, las reformas curriculares y la creciente creación de centros de enseñanza demandaron la incorporación de mano de obra docente y con ello la laboralidad.

Durante las dos últimas décadas la educación colombiana se ha visto en el proceso de cuestionar y transformar sus objetivos y funciones a favor de los

requerimientos de ser más competitiva dentro del mercado globalizado; por ello se le delegó a la educación la formación del recurso primario y vital que nos llevaría a activar la economía e incursionar en estas dinámicas del mercado, un capital humano eficiente, de calidad y competitivo, por ello:

La profesionalidad del maestro en la Colombia de hoy se debate en las insistentes exigencias del eficientismo-resultado de la implicación mecanicista del pensamiento político neoliberal, que preferiría reducirlo a la estructura de obrero calificado, con jerarquía de productividad, y que ordena a la escuela como empresa productora de individualidades básicas- y la exigencia de la sociedad civil de contar con su labor para promover la formación de sujetos integralmente educados, socialmente responsables y críticamente posicionados (Ibarra, 2010, p. 30).

En ese sentido, la docencia es una profesión donde confluyen diversas teorías, posturas políticas, normas, manuales, prácticas institucionales, exigencias sociales, contextos, estudiantes y padres de familia; el sujeto político docente parte de la concepción de una autoimagen que construye en torno a sí mismo y su profesión y labor; ésta está muy ligada con tres elementos; primero, con la discusión y reflexión académica entorno a lo pedagógico y lo educativo; segundo, con la función social que tiene la profesión; tercero, con la valoración personal que atribuye a su práctica cotidiana.

Todas las prácticas educativas, sean cuales fueren, cualquiera que sea la diferencia existente entre ellas, tienen de común un carácter esencial: resultan todas de la acción ejercida por una generación sobre la generación siguiente, en vista de adaptar éste al medio social en que está llamada a vivir, son, pues, en su totalidad, modalidades diversas de esa relación fundamental (Durkheim, 1979, P. 105)

Las discusiones y reflexiones en torno a lo pedagógico y lo educativo parten de la valoración que los docentes hacen de su profesión, donde señalan que la educación actualmente se dirige a satisfacer demandas del mercado, bajo conceptos como eficacia, rendimiento, rentabilidad y efectividad, siendo constantemente sometidos a marcos evaluativos del proceso educativo.

Su quehacer profesional ha sido limitado a fortalecer la profesionalización técnica, otorgándole como labor al docente el generar y desarrollar conocimientos, aptitudes y habilidades que al estudiante le permitan desarrollarse satisfactoriamente en el ámbito laboral, en este actual sistema de educación el

docente adquiere un valor instrumental que lo limita a un papel operario donde el actual Estado demanda de los maestros calidad, eficiencia y eficacia, es decir operatividad práctica en su desempeño basada en la razón instrumental y como se puede evidenciar en los estatutos docentes.

Las actuales políticas neoliberales, consideran la educación como un medio de producción de capital humano, los docentes aún se ven como agentes y sujetos con una gran responsabilidad social que ha transitado por el proceso de alfabetización de adultos, la formación de niñas y niños, jóvenes de la educación básica y media y formación de formadores en pregrado y postgrado. Esa responsabilidad social camina por el fortalecimiento académico de las personas sobre los presupuestos de la apertura al debate y de los significados políticos que los comprometen con la transformación social de la sociedad.

La función social que tiene la profesión docente obliga a la renovación y transformación de las prácticas educativas, en el que lo pedagógico y lo didáctico ha de responder a las necesidades de contextos particulares de los estudiantes, de la comunidad y la sociedad en general, el maestro se ve como un agente de transformación, y se reconoce como forjador y protagonista en la introducción de innovaciones en la educación.

Para poder responder a los cambios incesantes que sobrevienen así en las opiniones como en las costumbres, hace falta que la educación misma cambie y, por consiguiente, que se mantenga en un estado de maleabilidad que permita ese cambio. Ahora bien, el único medio de impedir que la educación caiga bajo el yugo de la costumbre y degenere en automatismo maquinal e inmutable, es el de tenerla siempre despierta, mediante la reflexión, esta es por excelencia, la fuerza antagonista de la rutina; y la rutina es el obstáculo para los progresos necesarios (Durkheim, 1979 P. 120)

Así la reflexión del maestro tiene que ir dirigida hacia su acción política, social y a su quehacer docente; en la actualidad la sociedad ha comenzado a delegar en el maestro la labor del cuidado, la vigilancia y corrección de los estudiantes; su labor como formadores de ciudadanos propositivos y críticos se ha degradado al punto de ser vistos como reproductores de técnicas y estándares sociales

establecidos y a ser represores y reguladores de las conductas y comportamientos de sus educandos

Con frecuencia se responsabiliza al maestro de los vacíos, omisiones, desconocimientos e ignorancias que, en su conjunto, tienden a generar tendencias relacionadas con la violencia, la intolerancia, la conflictividad y la falta de solidaridad (Ibarra, 2010, P. 23)

Al docente se le ha delegado el análisis de los problemas de convivencia, valorando de forma específica las conductas problemáticas, determinando su origen y elaborando procedimientos de intervención ajustados a cada situación. Se clasifica los problemas de convivencia asociados a la realidad educativa en: conductas de rechazo hacia el aprendizaje; conductas de trato inadecuado, conductas disruptivas y conductas agresivas” (Rodríguez, 2009).

Bajo estas circunstancias es importante que la acción docente se preocupe por la construcción de propuestas alternativas que permitan la transformación de la realidad educativa, donde es necesario la implementación de foros o lugares de discusión permanentes entorno a lo pedagógico, lo didáctico y lo educativo, permitiendo una reflexión crítica de su quehacer profesional, posibilitando la formulación de proyectos pedagógicos innovadores, que faciliten la reflexión crítica en el educando.

3.2. El perfil docente en las políticas educativas colombianas

La razón por la cual el enfoque de formación por competencias tiene incidencia en lo político, se debe a que este enfoque es quizá el único que demanda para su implementación cambios estructurales en lo administrativo y en lo legislativo; entre esos cambios se encuentra que la educación se asuma no solo como un derecho sino también como un servicio, también cambios en el estatus y perfil del docente, así por ejemplo, la Ley 715 de 2001 trajo consigo una flexibilización laboral y una desprofesionalización de la carrera docente; ahora la educación no es un campo exclusivo del pedagogo sino también de cualquier profesional; esto también trajo

cambios en el escalafón docente y las evaluaciones constantes a las cuales ahora está sometido el sector.

Inscrito en el Escalafón, el docente tendrá la presión permanente de las evaluaciones ordinarias de desempeño anual, pues de su resultado depende su permanencia en el servicio. Dos pérdidas consecutivas de tal evaluación llevan al despido fulminante. Las evaluaciones de competencias, por su parte, determinarán la posibilidad de movilidad salarial o de ascenso en el escalafón (Estrada, 2002, P. 9).

Las políticas educativas y el proceso de mercantilización que sufre la profesión ha conllevado a una despedagogización de la práctica como tal; la acción pedagógica es reducida a la medición y cuantificación de resultados, se enfatiza en las técnicas de enseñanza, dando prioridad al cómo enseñar, sobre el por qué y el para qué de los contenidos y objetivos del currículum.

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

En la actualidad el perfil del docente en Colombia está reglamentado por la Resolución 5443 de 2010 por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad.

Dicha resolución fija las características que las instituciones de educación superior deben contemplar para garantizar que los educadores sean formados en y para formar a su vez en competencias. En el artículo quinto de dicha resolución se plantea que el currículum debe de ser flexible, lo cual la ley faculta pero el aprendizaje no, así mismo exige que los programas respondan a las demandas de los contextos, la mayoría de los casos demandas de mercado.

Las competencias a desarrollar en los educadores están armónicamente en diálogo con las pruebas Saber Pro para las licenciaturas, dichas pruebas se organizan con la Ley 1324 de 2009 por la cual se demanda que el Estado debe hacer inspección y vigilancia a los procesos curriculares con la finalidad de

alcanzar un mayor control de la Educación en pro de su mejoramiento a través del monitoreo que se pueden hacer de los resultados de las pruebas.

Con esto, emerge el decreto 3963 que establece la finalidad de la prueba Saber Pro a saber:

- a) Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes próximos a culminar los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior.
- b) Producir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a este nivel; proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías, y mostrar su evolución en el tiempo.
- c) Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior y del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales y la formulación de políticas, y soporten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo.

Este tipo de pruebas buscan evaluar dos tipos de competencias a saber: 1). Pruebas genéricas, 2). Competencias específicas comunes a todos los programas. Dentro de las competencias genéricas se encuentran a) Lectura crítica, b). Razonamiento cuantitativo, c). Comunicación escrita, d). Inglés, e). Competencias.

Las pruebas Saber Pro para las carreras de Educación, evalúan las siguientes competencias para la formación de maestros (enseñar, formar y evaluar):

- Saber qué es, cómo se procesa y para qué son los conocimientos objeto de la práctica educativa
- Enseñar los conocimientos objeto de la práctica educativa
- Organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje

En este sentido se puede determinar con claridad cuál es el perfil del educador que demanda el Ministerio de educación en Colombia, sin embargo, en el caso de la educación básica y media, se guarda esperanzas con las nuevas propuestas de estatuto docente que plantea FECODE ya que estos han cumplido una función fundamental en tanto que ha logrado ser escenario de consensos para las garantías laborales y profesionales frente al Estado, un caso es el decreto 2277 de Septiembre de 1979 que fue resultado de una década de lucha magisterial con la que se logró que la carrera docente se posicionara como régimen laboral especial, pero que lastimosamente con el decreto 1278 de junio del 2002 posibilitó que el hoy presidente Juan Manuel Santos cumpliera la tarea de despojar a los nuevos docentes la estabilidad laboral, los derechos de ascenso en la carrera, y el régimen especial de pensiones; a diferencia del primer estatuto éste gobierno lo impuso a la fuerza después de su victoria en el acto legislativo 01 del 2001 que reformó el régimen de transferencias.

El decreto 1278 de junio del 2002 postula que el ingreso al sistema educativo de los maestros no es garantía de su permanencia puesto que su ejercicio será evaluado no en conformidad con sus conocimientos pedagógicos o avances en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dicha permanencia estará supeditada a una evaluación después de haber cumplido el periodo de prueba de un año y dicha evaluación estará sujeta a una evaluación de desempeño laboral medida en la gran mayoría de los casos por los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, así como en el conocimiento que el maestro demuestre sobre la legislación y de los estándares.

En cuanto al escalafón del docente para la educación básica y media, el artículo 42 presenta como prohibiciones lo siguiente:

- Abandonar o suspender sus labores durante la jornada de trabajo sin justa causa o sin autorización previa de sus superiores

- Realizar propaganda o proselitismo político o religioso dentro de los centros educativos o lugares de trabajo
- Manipular alumnos o padres de familia para obtener apoyos en causas personales o exclusivas de los docentes.
- Ser elegido en un cargo de representación popular, a menos que haya renunciado al cargo docente o directivo con seis (6) meses de antelación a la elección respectiva

En el primero de los casos, se está coartando la movilización política de los maestros cuando el caso lo amerite, la protesta se convierte entonces en causal de despido por abandono del cargo; en el segundo de los casos se ve claramente como siendo la enseñanza por naturaleza un acto político e ideológico se posiciona al docente como una amenaza ideológica y se constriñe la libertad de expresión, en tercer lugar tenemos que no se puede participar políticamente como docente puesto que se ejerce la docencia o se renuncia al cargo puesto que se considera como manipulación ideológica de las masas. En estas condiciones ¿Cómo puede funcionar un movimiento pedagógico?

3.3 Perfil de la educación y del docente como sujeto político en prospectiva

La implementación de las competencias como políticas educativas neoliberales lleva a transformar la figura del docente, ya que el modelo de formación se centra en fortalecer las destrezas y potencialidad del cuerpo del educando, de su cerebro, con relación a su plasticidad cerebral, dejando a un lado la formación a través de la letra, la crítica o la cultura, es decir su labor es la producción de seres humanos potencialmente competentes en el ámbito de las condiciones que posibilitan la creatividad y proactividad, lo cual es indispensable desde la perspectiva de la sociedad empresarial toyotista.

El sistema actual lleva al docente a seguir estándares y lineamientos que lo convierten en un reproductor de conocimientos técnicos y prácticas y a su vez en un simple regulador de la conducta y comportamiento de los estudiantes

reduciendo su lenguaje ontológico a la nada, podríamos decir a la manera de Nietzsche que el sujeto docente ha muerto ¿Qué acciones concretas se pueden vislumbrar para evitar su deceso?

Pues bien, frente a los enfoques educativos que privilegian la formación política del sujeto como cliente u obrero, emergen otros enfoques educativos divergentes al de la racionalidad económica moderna educativa; estas nuevas posturas educativas se caracterizan en que nacen de la sociedad misma, de la periferia, donde se inicia la construcción de proyectos de gestión curricular basada en una pedagogía que tiene como misión fundamental la intención de disminuir las brechas entre pobreza y riqueza, es decir, una pedagogía social.

La educación de las masas se hace algo absolutamente fundamental entre nosotros. Educación que, libre de alineación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción, por lo tanto, está entre una “educación” para la “domesticación” alienada y una educación para la libertad (Freire).

En este sentido la pedagogía social pretende hacer diálogo con la perspectiva del desarrollo entendida como crecimiento económico, de este modo, la pedagogía social apunta al desarrollo humano integral y sostenible abogando especialmente por los más empobrecidos.

Esto exigirá el replanteamiento de toda una antropología educativa, de un concepto de hombre, que convoque una reflexión en torno a la psicología del aprendizaje, y de este modo repensar también todo un sistema curricular de didácticas y evaluación para la alfabetización de adultos y el empoderamiento de derechos de poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Una especial atención merece la formación política y ciudadana que se ha caracterizado por acompañar al modelo *hegemónico* que hace referencia a la defensa del orden global así como también la adopción de discursos educativos que organizan y robustecen el papel de la burocracia en la participación política de Colombia.

Frente a ello, la pedagogía social postula a la luz de los valores de la democracia, acompañar el proceso de construir en las nuevas generaciones los conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan deliberar y disentir, perspectiva que puede ser considerada también como un modelo de formación política y ciudadana *contra-hegemónico*.

En este enfoque de formación contra hegemónico se propone ir más allá del discurso posibilitando ir de la simple representación hegemónica de la reproducción automática a la participación y representación creativa de la resistencia que conduce necesariamente a crear lazos de solidaridad entre los ciudadanos donde la democracia deliberativa es el centro de la participación ciudadana.

Se ha presentado con anterioridad que el enfoque de formación por competencias ha constreñido la dimensión política del docente en diversos sentidos, especialmente en el ejercicio de su aspecto laboral en la cual su ser ha sido reducido al control de la conducta de los estudiantes en el aula y en la escuela, de allí que los grandes problemas pedagógicos nacionales en la actualidad se encuentren relacionados con la evaluación del aprendizaje (calidad) y el matoneo (bullyng).

En el trascurso de esta investigación, se encontró no sólo que la ley constriñe a la educación sino que también instauró la estandarización de la formación del maestro de acuerdo con la evaluación de los estándares de calidad internacional. Sin embargo, lo que resultó más inquietante en este proceso es que la formación por competencias tiene dos aspectos que merecen la pena ser tratados: a) La formación por competencias no se centra en los contenidos de la enseñanza sino en las habilidades y destrezas del estudiante. b) La evaluación del aprendizaje se centra en la selección de los más aptos para una sociedad que demanda de los

individuos insertos en ella conocimientos, habilidades y destrezas conforme al ritmo híper acelerado del mercado.

En el primero de los casos, las competencias dejan establecido que contando la sociedad actual con innumerables fuentes de información que proveen de manera eficiente y eficaz los contenidos, la formación no se centra más en el aprendizaje memorístico, ni mucho menos se centrará en los contenidos como centro de la enseñanza, lo cual conlleva a que la educación se ocupe de la transferencia, es decir, de cómo el estudiante lleva esos contenidos al contexto y cómo el uso que el educando da a estos contenidos en situación determina su nivel de adaptación o desadaptación en la sociedad en la cual compite por su supervivencia.

Con esto, los patrones de comportamiento deseables para el mercado son prioridad en el desarrollo de la escuela y por ello emergen nuevas patologías como el déficit atencional, la hiperactividad como patrones indeseables que son fácilmente controlados con el uso de los fármacos.

Sin embargo, no solo en el caso de regular la conducta la sociedad permite el uso de fármacos sino que se ha venido presenciando cómo el uso de otros medicamentos como la vita cerebrina, socialmente aceptada, permiten el desarrollo de un cerebro superior, más competente para el aprendizaje y la adaptación al mundo contemporáneo.

Es evidente que no todos los padres de familia cuentan con los recursos para sostener a sus hijos en escuelas que se ocupen del control sobre la alimentación balanceada, el desarrollo anatómico o una formación oportunamente medicada; y puesto que en otros sectores de la sociedad los desordenes de conducta de los estudiantes son tratados a través del manual de convivencia, el castigo y hasta la exclusión del niño en el sistema educativo; se hace evidente que la educación basada en el desarrollo de competencias ha legitimado socialmente la biotecnología como didáctica pedagógica o antropotécnica; sin embargo, esto

recrea una clara brecha entre quienes tienen el acceso a estos avances y quiénes no.

La educación en el segundo de los casos expuestos, emplea sistemas de evaluación – selección que estimulan la formación basada en el cuerpo, en el cerebro, no se trata pues de que el estudiante aprenda una lengua extranjera en la escuela, sino que tenga la capacidad, la plasticidad neuronal para aprender a lo largo de la vida un número ilimitado de idiomas y lenguajes así como conocimientos, habilidades y destrezas suficientes para la competencia, esto explica la actual intervención de las neurociencias en los temas relacionados con la escuela y la educación.

Quienes no tienen acceso a esta nueva forma de educación más eficiente y eficaz, se verán marginados al desarrollo de las competencias tayloristas, de la formación técnica y artesanal ubicándolos necesariamente en un lugar determinado dentro de la estratificación social supeditados a la cognicracia creativa, de gerencia de bienes culturales, de los formados más competentes, de una nueva lucha de clases marcada por la superación del hombre por una nueva concepción poshumanista.

Recordemos que el humanismo se relaciona estrechamente con el uso humano de la letra como dispositivo de control social, con esto tenemos que el humanismo puede ser entendido también como una categoría política. El paso de la barbarie iletrada y analfabeta a la consolidación de un proyecto de hombre como miembro de una sociedad ilustrada, pasa necesariamente por el uso de la letra.

El humanismo emerge entonces como el camino que inducía a satisfacer el deseo profundo del hombre por encontrar el conocimiento como la principal arma de disciplinamiento del hombre frente a su naturaleza considerada por Tomas Hobbes y John Locke como violenta y salvaje.

La letra le abrió el mundo al hombre y con ella también aprehendió sus circunstancias y las de otros hombres; fueron las epístolas las fuentes de esa relación estrecha siendo las cartas campos de batalla donde el conocimiento se lanza y encuentra no solo receptores sino también reproductores o contradictores, la validez se da en la medida que tenga una lógica y unas bases de fondo.

En el corazón del humanismo entendido de este modo descubrimos una fantasía de secta o club, el sueño de fatal solidaridad de aquellos que han sido elegidos para poder leer (Sloterdijk, 1999).

El humanismo es el poder de aprender el mundo, las relaciones y las realidades por medio de la letra, esta humanización tiene que ver con el dominio de las conductas animales y bestiales que el hombre puede albergar y estimular, frente a esto la mayoría de las teorías frente al comportamiento humano se han centrado en moldearlo a partir del entorno social y cultural, ya que considera que el hombre es fácilmente moldeable y permeado por estos estímulos externos “indujo a muchos pensadores modernos a creer que los seres humanos eran infinitamente dúctiles” (Fukuyama, 2008, p. 31) buscando que este se regule y llegue a ser un civilizado, en pocas palabras un humanizado.

En la actualidad los estudios de las conductas del hombre han ido más allá, este hombre socialmente regulado; ahora ha comenzado a ser medicado, farmacológica y genéticamente moldeado, respondiendo a las necesidades del mercado y de la sociedad actual. Desatando discusiones fuertes a nivel económico, político y ético sobre la aplicación de las biotecnologías a la cotidianidad humana, ya que muchos detractores consideran que estas nos pueden llevar a una deshumanización, Sloterdijk comenta al respecto:

Más aún, el modo de ser de lo humano diverge esencialmente y por un rasgo fundamental del de los restantes entes vegetales y animales: el hombre [**Mensch**] tiene mundo [**Welt**] y está en el mundo, mientras que plantas [**Gewächs**] y animales [**Getier**] sólo están tendidos [**verspannt**] en sus respectivos medios circundantes [**Umwelten**] (1999, p.12).

Donde el lenguaje no solo es un canal, un medio entre hombres, sino que es la forma de exteriorizar el Ser en el mundo. Este hombre ontológico poco biológico,

no puede negar su permeabilización por la cultura y lo social, pero tampoco puede ignorar que no es solo la sociedad la que moldea el comportamiento, la tecnología ha sido una nueva puerta que nos ha llevado a explorar lo más ínfimo de la constitución del hombre su mapa genético y desde este descubrimiento los contextos científicos y tecnológicos han comenzado a dar avances, donde muchos pueden aspirar a cambiar esta ontología del Ser.

Este posthumanismo conlleva muchas implicaciones, el cambio de valor de la letra y de los conocimientos transmitidos y adquiridos por la misma; la sobrevaloración social y cultural que una vez tuvo, ahora se limita a ser transmisora de conocimientos técnicos y tecnológicos menospreciando su papel de humanizadora; la producción intelectual y el pensamiento erudito han perdido su estatus frente a los conocimientos prácticos y su utilidad en sí mismo.

En este aparte es donde la educación tiene diversas implicaciones: primera como una reproductora e impartidora de los conocimientos técnicos y necesarios para el mercado; segundo como el lugar donde se socializan ya no solo redes sociales, sino también los nuevos avances neurofarmacológicos que pretenden paulatinamente regularizar los comportamientos humanos.

La era del humanismo moderno como modelo escolar y educativo ya ha pasado porque se ha vuelto insostenible la ilusión de que masivas estructuras políticas y económicas pueden ser ya organizadas siguiendo el modelo amigable de la sociedad literaria (Sloterdijk, 1999, p. 5).

Si por el humanismo compartimos la naturaleza humana; por el posthumanismo comenzamos a diferenciarnos en el comportamiento y la genética humana, esto trae muchas implicaciones entre estas políticas, donde las diferencias ya no solo se marcan desde lo social, lo económico, sino ahora desde lo genético y especialmente en lo neurofarmacológico.

Los alcances aún no han sido medidos, pero es una labor que tiene que comenzar por la regularización de la aplicación de los avances en la humanidad; a nivel ético las confrontaciones han sido muchas; si Heidegger nos hablaba de la ontología del

Ser, la bioética nos tiene que hablar sobre las implicaciones frente a la dignidad humana y la autonomía del ser humano;

Sino que las revoluciones científicas queden inmediatamente enfrentadas con los “valores” humanistas y desencadenen protestas como la que sostiene, por ejemplo, que la biogenética amenaza nuestro sentido de la dignidad y la autonomía (Zizek, 2003).

El uso de fármacos como el Prozac y el Ritalin, son cada vez más comunes, estos regula las sensaciones, emociones y hasta la visión de sí mismo; estos fármacos aumentan el nivel de concentración, aumentan los niveles de energía, todo desde la estimulación química del sistema nervioso central, haciendo que los niños sean más maleables y educables; el uso de estos fármacos han abierto varias controversias como cuál es la labor de los padres de familia y los docentes en la formación de los estudiantes; y qué tipo de humanos se estarían creando:

Para un adolescente, enterarse de que sus disposiciones espontáneas (es decir, agresivas o pacíficas) son resultado de una intervención externa deliberada en su código genético socavará sin duda el corazón de su identidad y acabará con la idea de que desarrollamos nuestra moral a través del Bildung: la dolorosa lucha por educar a nuestras disposiciones naturales. En última instancia, la intervención biogenética podría quitarle todo sentido a la idea de educación (Zizek, 2003).

Si pensamos en las implicaciones políticas, primero debemos decir que el manejo neurofarmacológico no es una opción que sea accesible para todos, sino para algunas élites que tiene como costear el tratamiento, generando una nueva división social aquellos hombres privilegiados que son tratados genéticamente o neurofarmacológicamente y que han optimizado sus características intelectuales y sus habilidades y destrezas, han mejorado su soma y aquellos hombres naturales que han tenido que conformarse con lo que a bien diera la naturaleza y el adiestramiento social y *educacional*.

segundo lugar, esas intervenciones darán lugar a relaciones asimétricas entre quienes sean “espontáneamente” humanos y aquellos cuyas características hayan sido manipuladas: algunos individuos serán los “creadores” privilegiados de otros (Zizek,2003).

Una producción de vástagos exclusivos, aparentemente superiores; llamados a liderar un mundo de humanos promedios, que deben sobreponerse a las

adversidades genéticas y sociales a pulso propio sin ayuda externa de tecnologías genéticas.

Aún a pesar de estos cambios que puede traer la neurofarmacología; no se debe descartar la importancia de la regulación social y la creación de entramados sociales que siguen permeando el comportamiento y el ser del hombre en sociedad y sobre todo a nivel educacional.

El problema no es cómo reducir la mente a la actividad neuronal o cómo reemplazar el lenguaje de la mente por el de los procesos cerebrales, sino más bien comprender cómo la mente sólo puede emerger de la red de relaciones sociales y suplementos materiales (Zizek, 2003).

Si la educación muta y cambia para darle paso a regulaciones químicas y biológicas de sus educandos; cual debe ser la mutación del sujeto docente, ya no es un impartidor de conocimientos, sino un reproductor de elementos básicos para una sociedad globalizada y mercantilista, ya no se encargará del comportamiento de sus estudiantes en el aula y fuera de ella porque esto ya lo harían los fármacos.

Estos cambios no necesariamente son impuestos sino que paulatinamente son aceptados y validados por la misma sociedad “los controladores comprendieron que la fuerza no servía de nada y que había que seducir a la gente en lugar de forzarla a vivir en una sociedad disciplinada” (Fukuyama, 2008, p.21).

Si los cambios genéticos ya sean químicos o por manipulación suponen avances en el manejo de enfermedades y de comportamientos socialmente rechazados y castigados, que nos hace pensar que la sociedad se opondría a ser parte de los mismos; tendríamos hijos obedientes y concentrados, altamente productivos para la sociedad y carentes de enfermedades genéticamente prevenibles:

Para qué generar medios de aprensión del hombre cuando el hombre voluntariamente y sin darse cuenta ofrece por sí mismo el cambiar su condición humana a través de las técnicas científicas de los fármacos supresores, no importa el cómo sino el resultado no importa ser esclavos mientras se suplan nuestras necesidades y se viva en una felicidad servil (Fukuyama, 2008, p.22).

Todo a costa de nuestra individualidad y singularidad, hemos llegado al momento de reevaluar la importancia de sentires y formas de ser y actuar, si estas acciones no son acordes al mundo socializado los medicamentos pueden suprimirlo, la sociedad realizará su control social, su ajuste revaluando desde la concepción y conceptos como la familia, la educación, la docencia y del mismo ser humano. La antropotécnica biotecnológica acabará por dar muerte a eso que llamábamos sujeto político docente.

4. Conclusiones y recomendaciones

En conclusión; el capitalismo, el neoliberalismo y los procesos de globalización materializadas en una política de formación estatal que trae para el sujeto docente la muerte de su quehacer político como pedagogo; estas son las razones puntuales de dicha afirmación:

- El enfoque de formación por competencias universaliza en abstracto la noción de docente, no lo sitúa en el contexto histórico político, social y cultural.
- Lo des-humaniza y lo sitúa en la política como un simple artefacto que produce un efecto de apalancamiento de la política económica del país.
- La formación de los educadores en las facultades de educación procuran el desarrollo de competencias básicas para el oficio más no para el desarrollo de las disciplinas, las ciencias, la ética y la responsabilidad social.
- Las facultades de educación están insertándose en la lógica de las competencias educativas, lo cual desfavorece la diversidad de enfoques de formación del ser humano en tanto que en Colombia se forma en un único enfoque de formación, las competencias procurando un perfil del docente burocrático y acrítico.
- El docente, en algunos los casos, no puede ejercer la pedagogía en tanto que la estandarización de los saberes y el número de estudiantes por aula

(legado por el subsidio a la demanda), reducen su oficio al control de la conducta.

- La estandarización, el seguimiento de niveles de calidad reduce la didáctica pedagógica del maestro a la inminente necesidad de preparar a los estudiantes para competir en las pruebas de Estado a lo largo del proceso de aprendizaje.
- El maestro es sometido a continuas evaluaciones de las cuales depende su permanencia en el sistema, evaluaciones de rendimiento en relación a los resultados de los estudiantes, razón por la cual se le atribuyen la gran mayoría de los problemas escolares, el Estado desconoce la presión que se ejerce sobre los maestros ya que excluye las realidades del aula y de la escuela.
- El nuevo sistema escolar limita la libertad de cátedra escolar.
- A los docentes y a las instituciones se les está vulnerando la autonomía sobre los saberes, conocimientos y metodologías de enseñanza.
- Para ejercer la docencia en la educación básica y media no es condición tener formación pedagógica, el Estado improvisa maestros frente a su política de cobertura.
- Se desestimula la profesión docente, no entran los mejores bachilleres a estudiar carreras pedagógicas puesto que no ven la necesidad ya que cualquiera con título incluso técnico y tecnológico puede ejercer la docencia
- Precarización de las condiciones docentes (salario, número de estudiantes por aula de clases, número de horas a la semana, dotación para el oficio etc..) producida por la racionalización del gasto desde el gobierno Pastrana y radicalizada por el de Uribe en la lucha contra la insurgencia.

El enfoque de formación por competencias procura un modelo educativo que paulatinamente centra su atención en las habilidades somáticas, produciendo una nueva lucha de clases sociales en tanto que siguiendo el planteamiento pos humanista de Fukuyama, serán las clases más favorecidas las que tendrán el

acceso a la biotecnología por la cual será desplazada de una vez y por todas la formación obsoleta basada en la ortopedia moral a través de la letra y las epístolas a una educación que paulatinamente muta a la formación del cuerpo bajo la formulación de medicamentos y procedimientos médicos que favorecen la competencia de los individuos para el ritmo híper acelerado de la producción capitalista.

Como recomendaciones; es indudable que el presente documento presenta una aproximación a un marco teórico, al planteamiento de un problema político que solo es visible a través de las ciencias de la educación y especialmente de la pedagogía por lo cual a la luz de esto se recomienda que:

- Se empiece por delimitar las categorías de análisis para un trabajo de campo
- Que se socialice las ideas acá presentadas no solo con la academia próxima a los estudios políticos, sino que se presente como debate en los escenarios de debate de las ciencias de la educación, seguro el debate con pedagogos nutrirá favorablemente los argumentos acá presentados.
- Se hace necesario limitar el significado de algunos términos de los que el autor considera se dan por entendidos pero que no están suficiente delimitados en el trabajo escrito
- Considerar un enfoque de derechos humanos en materia educación podría ser un horizonte hermenéutico privilegiado.
- Necesariamente es importante empezar a confrontar estas ideas con el trabajo de corte empírico.

Con lo anterior el autor queda agradecido con los lectores del trabajo de grado quienes en su valoración del texto aportaron elementos muy importantes especialmente para este último apartado de conclusiones y recomendaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Aristóteles. (2004). *Ética a Nicomaco*. Madrid. Alianza editorial.
- ✓ Atehortúa, A. (2007). *La "Revolución Educativa": Momentos Y Perspectivas*. http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/44_09pole.pdf
- ✓ Azevedo, F. (2004). *Sociología de la educación*. Mexico D.F. FCE
- ✓ Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido: la sociedad contemporánea y sus temores*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- ✓ Bell, D. (2001). *El advenimiento de la sociedad post-industrial: Un intento de prognosis social*. Madrid, Alianza Editorial.
- ✓ Braudel, F. (2009) *La dinámica del capitalismo*. Bogotá, F.C.E
- ✓ Brunner, J. (24 de agosto de 2000), "Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. [Conferencia], VII reunión del comité regional intergubernamental del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Chile.

- ✓ Cacia, P. (1997). *Historia de la educación colombiana*. Academia Colombiana de Historia. Bogotá.
- ✓ Chau, E. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración de las áreas*. Bogotá. Ediciones UNIANDES.
- ✓ *Claves para el debate público* (2008, Enero), “Ciencia, tecnología e innovación, la utopista del siglo XXI” núm. 9 p.2
- ✓ Colombia, Congreso Nacional de la República (1992, 28 de Diciembre) “Ley 30 de 1992, por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf
- ✓ Colombia, Congreso Nacional de la República (1992, 28 de Diciembre) “Ley 30 de 1992, por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf
- ✓ Colombia, Congreso Nacional de la República (1992, 28 de Diciembre) “Ley 60 de 1993, por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias de conformidad con los artículos 151 y 288 de la Constitución Política y se distribuyen recursos según los artículos 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones” En: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1993/ley_0060_1993.html
- ✓ Colombia, Congreso Nacional de la República (1994, 8 de Febrero) “Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley general de educación”. En: <http://www.udem.edu.co/NR/rdonlyres/BA20EB23-5349-4CD8-844D-9263C4111211/0/ley115pdf.pdf>
- ✓ Colombia, Congreso Nacional de la República (2001, 21 de Diciembre) “Ley 715 de 2001, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros”. En: http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0715_01.pdf

- ✓ Colombia, Congreso Nacional de la República (2009, 3 de Abril) “Ley 1294 de 2009, por la cual se modifica el artículo 30 de la Ley 1176 de 2009”. En: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles4_archivo_pdf_ley_1294_2009.pdf
- ✓ Colombia, MEN (1979), decreto 2277 de 1979, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. En: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf
- ✓ Colombia, MEN (1998), decreto 272 de febrero de 1998, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones. En: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1305>
- ✓ Colombia, MEN (2002), decreto 1278 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. En: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- ✓ Colombia, MEN, Resolución 5443 de 2010, por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el mercado de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones. En: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-238090_archivo_pdf_resolucion_5443.pdf
- ✓ Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2010), “*política pública sobre educación superior por ciclos secuenciales y complementarios propedéuticos*” [documento de trabajo, en línea], disponible en: www.mineduccion.gov.co/1621/article-196476.html, recuperado: 5 de Abril de 2012.
- ✓ Contraloría de Bogotá. (2003). *Calidad y Cobertura de la Educación en Bogotá*.
- ✓ Corpoeducación. (2003). *Situación De La Educación Media En Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. Agosto 2003.

- ✓ CPECS. (2006). *Deserción Escolar: ¿Solo Un Problema Económico?*. Boletín No. 56. Enero-Febrero 2006.
- ✓ Díaz, O. (2011). *Las competencias en la educación superior: Estrategia Biopolítica y financiamiento del carácter performativo del conocimiento*. En: *Praxis y saber: revista de Investigación y pedagogía*. Tunja. UPTC.
- ✓ Durkheim. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá. Editorial Linotipo.
- ✓ Estanislao, Z (2004) *Educación y democracia*. Editorial Hombre Nuevo.
- ✓ Estrada, A. (2003). *La contra revolución educativa*. Bogotá. UNAL.
- ✓ _____ (2002). *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*. Bogotá; D.C. Unibiblos.
- ✓ _____ (2006). *Las reformas estructurales y la construcción del orden neoliberal en Colombia*. Bogotá. UNAL.
- ✓ Fazio, H. (2011). *¿Qué es la globalización?*. Bogotá. Ediciones Uniandes.
- ✓ _____ (2001). *Globalización: discursos, imaginarios y realidades*. Bogotá. Ediciones Uniandes.
- ✓ FECODE. (2012). *Exigimos del gobierno respeto por la educación pública*. Comunicado. En: <http://www.fecode.edu.co/images/comunicados/comunicado%20de%20prensa%202%20septiembre.pdf>
- ✓ Freire, P. (1982). *La Educación como práctica de libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- ✓ Friedman, M. (1996) *Capitalismo y libertad*. Madrid. Ediciones Rialp
- ✓ Fukuyama, F. (2008). *El fin del hombre: consecuencias de la revolución biotecnológica* Madrid. Ediciones B. S.A.
- ✓ Gadamer, H. (1977). Edición española: *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, traducción de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Editorial. Sígueme, Salamanca.
- ✓ Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Giraldo, C. (2003). *Rescate de lo Público - Poder Financiero y Derechos Sociales*. En: Poder financiero y derechos sociales. Bogotá. Ediciones Desde Abajo.

- ✓ Habermas. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid. Editorial Taurus.
- ✓ Harvey. D. (2005). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid. Editorial Akal.
- ✓ Heidegger, M (1927). *Ser y tiempo*. Traducción de José Gaós. México, FCE
- ✓ Hernández, G. (1999). *Políticas públicas: Una disciplina insipiente en Colombia*. Bogotá. UNIANDES.
- ✓ Husserl, E. (1988). *Las conferencias de Paris. Introducción a la fenomenología trascendental*. Traducción de Antonio Ziri6n. México: UNAM.
- ✓ Ibarra, O. (2010). *Ser de maestro en Colombia: de oficio a profesi6n. Perspectiva hist6rica, social y pedag6gica de las transformaciones de la actividad educadora de nuestro pa6s*. Bogotá: Universidad Pedag6gica Nacional.
- ✓ ICFES. (2003). *Calidad. Eficiencia y Equidad en la Educaci6n Superior Colombiana*. Agosto; Bogot6. D. C
- ✓ Jenkins, W. (1978). *Policy Analysis: A Political and Organizational Perspective*. London. Martin Robertson.
- ✓ Julia6, C. (2002). *Hacia una pedagog6a praxeol6gica*. Bogot6; Uniminuto.
- ✓ Jurado, F. (2003) *la Investigaci6n y Evaluaci6n en la Educaci6n Superior. Seminario "Evaluaci6n: Conceptualizaci6n y Experiencias en Colombia"*. Bogot6 D.C.
- ✓ Kant, I. (1985). *Tratado de Pedagog6a*, Trad. Maldonado C.E., Ediciones Rosaristas.
- ✓ Kant, I. (2003). *Pedagog6a*. Madrid .Editorial Akal.
- ✓ Lemaitre, M. (2003). *Evaluaci6n Y Pol6tica Educativa*. Instituci6n de Investigaci6n en Educaci6n Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia, Bogot6 D.C. 2003.
- ✓ Lozada, R. y Casas, A. (2008). *Enfoques para el an6lisis pol6tico: Historia, epistemolog6a y perspectivas de la ciencia pol6tica*. Bogot6: Pontificia Universidad Javeriana.

- ✓ Luxemburg, R. (1975). *Introducción a la economía política*. México D.F. Siglo XIX.
- ✓ Maldonado, M. (2008). *Competencias, método y genealogía*. Bogotá, Ecoe ediciones.
- ✓ Mandel, E. (1969). *La economía en periodo de transición*. Buenos Aires, Editorial Anagrama.
- ✓ Marin, L. (2001). *Perspectiva filosófica de las competencias – Ludwig Wittgenstein y Jüger Habermas*. En: El concepto de competencia. Bogotá. Editorial Alejandría.
- ✓ _____ (2002). *Competencias: “Saber Hacer”, ¿en cuál contexto?* En: El concepto de competencia, Vol., 2. Bogotá. Editorial Alejandría.
- ✓ Martínez, C. (2006, Abril-Junio). *La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento*, en *Educere*, vol. X, núm. 033, pp. 243- 250
- ✓ Marx, C. y Engels F. (2001). *Feuerbach: oposición entre las concepciones Materialista e idealistas*. (Primer capítulo de la ideología alemana). Moscú: Editorial Progreso.
 - ✓ MEN. (2001). *La Revolución Educativa plan sectorial 2001-2006*. http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/configuracionp_oli_caeducacaed.pdf
- ✓ MEN. (2002). *Al Tablero: Estándares Curriculares, Un Compromiso Con La Excelencia*. Ministerio de Educación Nacional. Mayo de 2002. <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87872.html>.
- ✓ Negri, T. y Hardt, M. (2000). *Imperio*. Cambridge. Harvard University Press.
- ✓ Ospina, W. (2010). *Preguntas para una nueva educación*. En: <http://www.metas2021.org/congreso/ospina.htm>
- ✓ Piñeros, L. (2002). *Una mirada a las cifras de la educación en Colombia 2002-2009” Proyecto Educación Compromiso de Todos*. Bogotá, D.C
- ✓ Platón. (1999). *Apología de Sócrates*. Madrid. Editorial Espasa.

- ✓ Restrepo Restrepo, J.C (2005). *Estándares básicos en competencias ciudadanas: ¿Cuál concepción de ciudadanía? Una aproximación teórica al problema de la formación ciudadana* [tesis de maestría], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Estudios Políticos.

Restrepo, G. (2000). *Ingeniería industrial: ¿del fordismo al toyotismo?* En: Revista Colciencias Ciencia & Tecnología Vol. 18 N° 4; Octubre – Diciembre.

- ✓ Rodríguez, J. (2009). Competencias Educativas vinculadas a la profesión docente. En:
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/File/9836/9035>
- ✓ Rozo, F. (2008). *Cartilla gestión ciudadana*. Bogotá D.C. SKCC.
- ✓ Ruiz, A y Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE).
- ✓ Sánchez, R. (2007) *Biopolítica y Formas de vida*. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- ✓ Schwartzman, S. (2000) *The future of education in Latin America and the Caribbean: first results* (documento presentado al Seminario UNESCO sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe), Santiago de Chile.
- ✓ Serna, A. (2004). *Del pedagógico y el político: El saber de la escuela en la vida pública*. Bogotá. Fondo de publicaciones de la Universidad Distrital.
- ✓ Sloterdijk, P. (1999). *Reglas para el parque humano: Una respuesta a la carta sobre el humanismo*, disponible en:
<http://www.heideggeriana.com.ar/comentarios/sloterdijk.htm>
- ✓ SMITH, A. (1988). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, R.H.CAMPBELL y A.S. SKINNER Editores, 1ª edición 1976, Barcelona, Oikos-Tau.
- ✓ Tangarife, T. (2004). *TLC con Estados Unidos: fundamentos jurídicos para la negociación*. Bogotá. Cámara de Comercio de Bogotá.

- ✓ Torres, V. (2002). *Política educativa de la administración Pastrana Arango*. 1998-2002. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67500207> – 2002
- ✓ Weber, M. (1985). *El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales*. Madrid. Tecnos.
- ✓ Weiler, H. (1996). *Enfoques comparados en descentralización educativa*. En Pereyra, M.A. y otros (comps.) (2000) *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos*; Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- ✓ Zizek, S. (2003). *El hombre nuevo*. En: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-766-2003-06-01.html>