

Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación

Educational policies competency in globalization: demands and challenges for curriculum and assessment

Políticas educacionais de competência no processo de globalização: exigências e desafios para o currículo e avaliação

Libia Stella Niño Zafra²
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Antonio Gama Bermúdez³
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

RECIBIDO: 21 DE SEPTIEMBRE DEL 2014 • APROBADO: 14 DE OCTUBRE DEL 2014

Para citar este artículo: Niño, L. y Gama, A. (2014). Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. *Itinerario Educativo*, (64), 37-64

Resumen. Las competencias en la época actual de globalización y neoliberalismo cobran una importancia que trasciende y desborda a todos los

- 1 Artículo de investigación del Grupo Evaluando_nos: pedagogía crítica, docencia y evaluación. *Evaluación y gestión educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- 2 Doctora en Educación; docente Maestría en Educación y Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. libias@pedagogica.edu.co
- 3 Magister en Educación; docente Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. lagammab@pedagogica.edu.co

ámbitos y niveles sociales, por lo que es inevitable que también llegue al mundo de la educación, instaurándose en las concepciones de currículo y evaluación. El presente texto ilustra el proceso mundial que acaece desde factores ideológicos, económicos, políticos y culturales frente al tema de las competencias, de tal modo que causan una modificación en las formas de comprender y entender la realidad actual que reclama el alcance del éxito profesional desde el pragmatismo de la eficiencia y la eficacia. Así mismo se propone analizar, para el contexto de Colombia, ¿Cuáles son los sustentos conceptuales de las competencias? ¿Cuáles los conocimientos que la educación por competencias promueve? ¿A quiénes favorece el discurso de las competencias desde los preceptos neoliberales?, del mismo modo, ¿Cuáles son los desafíos y resistencias para el currículo y la evaluación que las nuevas formas de medición estandarizadas conllevan? y ¿Cómo plantear una educación por competencias en el marco de referencia de un currículo y una evaluación críticos? Elementos que abren la discusión, sobre el futuro del uso y significado de las competencias, en la educación del mundo, así como la toma de conciencia crítica de las comunidades educativas para asumir el reto de entenderlas en sus sentidos más recónditos, para que los sistemas educativos a través del currículo y las formas de evaluación, no terminen empobrecidos en un listado de actividades que han de llevar a cabo con sus "operarios".

Palabras clave. Políticas educativas, competencias en educación, globalización, evaluación educativa, conocimiento social y político (Tesauro Unesco).

Abstract. The competences in the current era of globalization and neoliberalism charge a significance that transcends and overflows to all areas and levels of society, so it is inevitable that reaches the world of education; establishing in the conceptions of curriculum and assessment. This paper illustrates the global process that happens from ideological, economic, political and cultural factors on the issue of competence, thereby causing a change in the forms of comprehending and understanding the current reality demands the scope of professional success from pragmatism of efficiency and effectiveness. Moreover we propose to analyze, for the context of Colombia, What are the conceptual underpinnings of competencies? What knowledge competency promotes education? Who favors speech competitions since neoliberal precepts? Likewise, what are the strengths and challenges for curriculum and assessment that new forms of standardized measurement entail? And How to raise a competence education in

the framework of curriculum and critical evaluation? Elements that open discussion on the future of the use and meaning of the competence, education world, as well as critical awareness of educational communities to take up the challenge to understand them in their innermost senses, for systems education across the curriculum and forms of assessment not completed depleted list of activities to be carried out with their "workers".

Keywords. Educational policies, competencies in education, globalization, educational assessment, social and political knowledge (Unesco Thesaurus).

Resumo. Os poderes na atual era da globalização e do neoliberalismo cobrar um significado que transcende e transborda em todas as áreas e níveis da sociedade, por isso é inevitável que atinge o mundo da educação, estabelecendo as concepções de currículo e avaliação. Este trabalho ilustra o processo global que acontece a partir de fatores ideológicos, econômicos, políticos e culturais sobre a questão da competência, causando uma mudança nos modos de compreender e entender a realidade atual, que exige o alcance do sucesso profissional de pragmatismo na eficiência e eficácia. Da mesma forma que pretende discutir, para o contexto da Colômbia, que são as bases conceituais de poderes? Que competência conhecimento promove a educação? Quem favorece competições fala desde preceitos neoliberais?, Da mesma forma, quais são os desafios e resistência ao currículo e à avaliação de que novas formas de medição padronizada envolvem? e como levantar uma educação competência no âmbito do currículo e da avaliação crítica? Elementos que se abrem discussão sobre o futuro do uso e significado das habilidades, o mundo da educação e da consciência crítica das comunidades educativas para assumir o desafio de entendimento em seus sentidos mais íntimos, de modo que os sistemas de educação em todo o currículo e as formas de avaliação não concluída lista empobrecido das atividades a serem realizadas com seus "trabalhadores".

Palavras-chave. As políticas educacionais, competências em matéria de educação, a globalização, a avaliação educacional, social e conhecimento político (unesco Thesaurus).

Introducción

Mencionar el tema de competencias, remite a un referente obligado, la globalización en educación, proceso mundial que está indiscutible-

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

Perspectivas que han sido llevadas al ámbito educativo desde 1963, cuando (Del Rey, 2012, p. 74) la Unesco, crea en el Instituto Internacional de Planificación de la Educación, IIPPE, en la nueva economía de la educación "la idea de una educación fuente de crecimiento y su naturaleza de "inversión" en capital humano". En esta misma dirección, para hacer más eficientes los procesos empresariales en la década de los ochenta, se proponen los sistemas de gestión y aseguramiento de la calidad, desde la década de los noventa, con esos mismos fines de eficacia económica y eficiencia pedagógica, se promulgan los estándares y la medición estandarizada a través de las pruebas, junto con la correspondiente formulación de competencias; estrategias que podrían estar incidiendo significativamente en las transformaciones pedagógicas de las concepciones, las prácticas curriculares y evaluativas, en las instituciones educativas, pues conviene precisar para asumir los retos y desafíos que propuestas tan preponderantes tocan e influyen en los sistemas educativos actuales.

Estas reformas son algunas de las respuestas a las exigencias de la sociedad de mercado que pretende que los Estados cuenten con un mayor control ciudadano, con una dirección centralizada de la política educativa a través, del currículo único, las pruebas estandarizadas y sus correspondientes estándares de competencias, para la obtención de altos rendimientos en los resultados impulsados por la mejora en la

competitividad nacional, mediante los procesos de medición de profesores, estudiantes e instituciones. Así mismo, ejercicios de competitividad internacional a través del manejo de competencias laborales básicas, que se promueven en los países para establecer una vigilancia transnacional.

El rol de las competencias se ha constituido en uno de los núcleos centrales en cada uno de los niveles Educativos, sin embargo, "aunque es un concepto que se ofrece a múltiples interpretaciones, pareciera que guarda en sí, como recurso metafórico la quintaesencia que garantiza la mejora de todo el sistema y la superación de tanto mal que se anuncia y se diagnostica..." (Álvarez Méndez, 2010, p. 207) aún no se ha establecido, con precisión, qué cambios y efectos ha conllevado para la pedagogía, en especial para los ambientes curriculares y evaluativos institucionales de colegios y universidades del país. Así como tampoco se ha podido explicar qué ha impulsado este afán de medición y de control estandarizado, mediante la evaluación en los sistemas educativos. Las competencias se mencionan vinculadas a la calidad de la educación en el trabajo cotidiano y como instrumento para asegurar el mantenimiento de altos estándares de desempeño en los sujetos que integran las comunidades educativas.

Según González y Wagenaar (2003) editores del Proyecto Tuning⁴ este recurso simbólico de las competencias, en la educación superior europea, aparece como "el nuevo paradigma educativo" (p. 17). Los programas educativos de los diferentes países trabajan alrededor de las competencias, genéricas, e instrumentales. Estas últimas incluyen habilidades cognitivas, interpersonales y competencias sistémicas, con el propósito de unificar las características de la formación de los profesionales, así como las demandas de la empleabilidad. Este paradigma implica, el cambio en la concepción de aprendizaje se centra en la aplicación de lo aprendido a nuevos contextos, "saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones" (Ibíd., p. 81). El manejo de unas habilidades posibles de traducir en saber hacer, trabajo operativo e instrumental, más que en conocimientos, contenidos disciplinares.

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

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

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

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

Para algunos autores, como Rondón (2004) el problema de las competencias no radica en su relación y vinculación con los modelos pedagógicos sino en la "forma como se ha pretendido implementar desde lógicas

ajenas a la pedagogía" (p. 42). Razones sustentadas en principios de eficiencia y eficacia, propias del pragmatismo del mundo empresarial que le imprimen a éstas un sentido instruccional y pragmático.

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

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

En la sociedad globalizada los intereses económicos constituyen el núcleo central de los intercambios entre los países; sin embargo, las influencias de los mercados son transferibles al campo cultural y educativo de la sociedad, dadas las relaciones de las políticas educativas nacionales e internacionales surgidas de organizaciones financieras y culturales, tales como Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, O.C.D.E, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Organización para el Desarrollo social y Cultural, Unesco, Unicef y organizaciones de carácter supranacional como la Unión Europea (UE), la cual es una organización de más de 27 países que producen dos tercios de los bienes y servicios del mundo, y que están comprometidos con la economía de mercado y la democracia plural (OCDE, 1997, citada en Rizvi y Lingard, 2013, p. 166).

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

Esta penetración proviene de transferencias que se promueven en el contexto de lo que Torres (2011), citando a Ritzer (1993), menciona como la coexistencia de dos grandes modelos culturales contrapuestos, la MacDonalización y el pluralismo, aunque con influencia y prevalencia del primero y cuatro de sus características principales: 1) eficiencia, 2) cuantificación (*calculability*) 3) previsibilidad y 4) control (p. 86). La eficiencia entendida como el logro de los objetivos propuestos, o "saber elegir los medios más adecuados para alcanzar un fin". Propuesta esencial de la tecnología educativa desde la década de los setenta, del siglo pasado, que aún hoy día, permanece en los planes, proyectos y programas educativos, ejemplo actual de este modelo en funcionamiento, es la formulación del Proyecto Tuning, para los países de la Unión Europea.

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

Ésta, la cuantificación de la conducta del individuo, proviene del positivismo y ha sido ratificada desde los Organismos Internacionales, que validan la cuantificación del conocimiento a través de la estandarización. Razón importante para que desde el año 1996 la Organización para la Cooperación y Desarrollo Europeo (OCDE) formulara las Pruebas de Evaluación del Desempeño de los Estudiantes, Pruebas Pisa.

En este caso, la Estadística, pasa a cumplir el rol de tamiz de los sistemas educativos, ante la exigencia de practicar esas pruebas en varios países a todos los niños de quince años para clasificarlos según los desempeños, sin tener en cuenta la diversidad cultural que pudiera incidir en la formulación misma de los ítems, implicación para la espera de los mismos resultados de los actores, situados en realidades diferentes y distantes

del tipo conocimiento implícito, en la generalización de las exigencias planteadas en las preguntas. Es regresar a comienzos del Siglo XX, cuando la Psicometría delimitaba las capacidades y destrezas de los sujetos a través de los Test de inteligencia.

Una última característica, (Torres, 2011), importante del modelo cultural de la MacDonalización es el control, el cual podría provenir, de una parte, "... por la tecnología no humana. Los robots, ordenadores,..." (p.86). Sin embargo, podrían concebirse otras líneas más tenues de percibir el control, pero más fuertes para establecer el dominio social, tal es el caso del manejo simbólico en los discursos educativos que conllevan nuevas formas de conocer, de comprender, de actuar, de convivir.

Otros autores como Gentili (1998), citado por Díez Gutiérrez (2006), sugiere que se está pensando la escuela, siguiendo el patrón de los MacDonals, donde la eficacia, la eficiencia y la productividad son los principios imperantes para el desarrollo gerencial, requiriéndose para el mejoramiento de la educación el traslado de estos planteamientos al mundo escolar. Propuestas dominantes que no favorecen la generación de nuevas estrategias pedagógicas que ayuden a transformar las limitaciones y vacíos de la educación actual con procesos netamente de reconversión económica, de preparación de sujetos- mercancías para el mundo laboral.

Se trata de una nueva concepción de la educación en la que cuenta la "instrucción" para el mundo del trabajo, la preparación de competencias para el sector empresarial y fabril. Nuevo enfoque gestado en la "Mesa Redonda Europea de los Empresarios" en 1989, con la idea de la formación del trabajador para responder al sector productivo: "...se hace una interpretación claramente reduccionista de qué significa la sociedad, poniendo a la escuela y a la universidad al exclusivo servicio de las empresas..." (Díez Gutiérrez, 2006, p.25); el énfasis se dirige a preparar a los profesionales para el mundo laboral, de lado quedan aquellas dimensiones del sujeto que constituyen parte fundamental de la racionalidad crítica en la vida personal del individuo y su grupo social.

Características de este nuevo modelo, que demandan un ciudadano convertido en cliente, que desarrolle una individualidad fuerte para alcanzar altos puntajes en las pruebas, lo que trae como consecuencia el escaso interés en los procesos de solidaridad, de apoyo a la comunidad, una

visión de colectividad débil donde cada persona se siente responsable de su vida, sin contar en los grupos sociales estudiantiles, profesionales e institucionales a los que se pertenece.

Además de estas concepciones diferentes de educación, han surgido nuevas formas de gobernar la educación, a través de políticas educativas o lo que Rizvi y Lingard (2013) llaman "gobernanza", proceso que implica la autoridad de gobiernos tanto nacionales e internacionales involucrando elementos y actores políticos tanto en lo público como en lo privado, pero cediendo o entregando aspectos de sus criterios como la soberanía de un país, a los organismos internacionales. El llamado de la "gobernanza, es una nueva propuesta de gestión pública. Estas nuevas formas que enfatiza la "gobernanza" están ligadas a procesos que buscan los resultados y estos de manera eficiente. De allí el énfasis en el rendimiento en las pruebas estandarizadas, todo aquello que supone objetivos de rendimiento cuantificado, posibilidades para el fomento de la competitividad.

En el análisis de Del Rey (2012), "la capacitación por competencias no sólo tiene la finalidad de permitir al individuo adaptarse a un mundo difícil [relato], sino que se propone además adiestrarlo para obedecer a un principio de competitividad [proceso]" (p. 27). Las pruebas estandarizadas son el mejor ejemplo de la mundialización de la evaluación, ya no son los evaluadores en cada institución o país los que toman las decisiones sobre el sujeto evaluado y quien decide qué hacer con los resultados en las mismas, sino la mano invisible de países y organizaciones, quienes a nivel global tienen el control político, económico y social.

En esta línea de reflexión, Rizvi y Lingard (2013) plantean como sustento de las políticas educativas en la globalización, "presiones para lograr un espacio conmensurable" que significa contar con áreas comunes en los sistemas educativos, para el caso se habla de referentes de medición, mediante el "Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos" (PISA). Para estos autores, la OCDE y las pruebas PISA, "se basan en el supuesto básico de que la competitividad internacional de las economías dependen de la "calidad de la educación y de los sistemas de formación que se ajustan a los estándares internacionales" (p. 166).

En esta nueva orientación en la pedagogía, el currículo parece estar dirigido a responder a las exigencias de una instrucción para el aprestamiento al ejercicio laboral y, la evaluación, a cumplir la función de dar

cuenta de los alcances de los logros exigidos para tal fin. Es decir, la educación parece desviarse de su función de formación de ciudadanos responsables y críticos, con mayores posibilidades de desarrollo de sus potencialidades, con aportes a la transformación de su medio ambiente, a un interés de producción económica, de obtener un salario, resultado de un desempeño calificado que lo haga trabajador elegible y competitivo. El interés de los sistemas educativos estaría centrado en aumentar significativamente la competitividad internacional.

Modelos educativos que han venido aplicándose a la educación desde la década de los setenta, cuando la tecnología educativa enfatizaba, (Gimeno Sacristán, 2008) en "la obsesión por los objetivos" tanto para el currículo como para la evaluación, en la búsqueda del mayor alcance posible de aprendizajes conductuales propuestos para un currículo y una evaluación eficientes. Concepción técnico-racionalista en la que se enfatiza el diseño técnico instrumental del currículo, a través de la planificación por los objetivos medibles. La evaluación en este soporte de racionalidad operativa, tiene como finalidad la verificación del logro propuesto, en este caso saber si se han alcanzado las competencias planeadas, es una medición de los aprendizajes, dado que las competencias sólo se pueden medir en conductas observables, exigiendo del docente, a la vez, la planificación de su trabajo docente, en este contexto de planeación instrumental.

Hoy en día en Europa y Latinoamérica, el Proyecto Tuning y Alfa Tuning de Latinoamérica, respectivamente, brinda enorme importancia a las políticas que promueven el enfoque de competencias y a su implementación. En el desarrollo de estos proyectos, se atiende como núcleo central de la planeación, la formulación de objetivos tylerianos, con el propósito de preparar a los estudiantes universitarios en la adquisición de "destrezas, competencias y habilidades" (Díez, 2006, p. 6).

Aprendizajes generales, flexibles a los requerimientos del mundo empresarial, con posibilidades de transferirse laboralmente a los países que lo integran, transformación de conocimientos profesionales con mayor complejidad, a un acervo de manejo técnico instrumental de fácil adaptabilidad a los cambios requeridos por el mercado laboral.

Estos planteamientos de análisis sobre las políticas educativas relacionadas con la estandarización de la educación, en particular la asunción

de las competencias como estrategia pedagógica de control de profesores y estudiantes, en el interior de colegios y universidades nos impele a indagar por sus verdaderos sentidos y los sustentos teóricos que las animan en el ámbito académico.

Las competencias en la educación globalizada: ¿qué conocimiento y qué subjetividad promueven en el currículo y la evaluación?

La mayoría de los Estados, direccionan las políticas en función de las tendencias predominantes que imponen los procesos de globalización, mediante los planes de desarrollo de los gobiernos, en los que se llevan a cabo la concreción de las políticas a través de los respectivos ministerios de educación. En este caso, existe una tendencia generalizada de muchos países de contar con la teoría y la práctica del discurso de las competencias en sus proyectos educativos. No obstante, aunque el común denominador de su sentido derivado de la empresa y el mundo competitivo, los significados aún, dentro de un país son múltiples.

Autores como Apple (2001), Díaz Barriga (2001) y Niño (2005), discuten sobre la existencia de un Estado Evaluador que controla los procesos evaluativos, como parte de los procesos de legislación, control y selección de minorías de países e individuos que pretende la globalización en la educación. Para Barnett (2001):

El Estado moderno tiene puestos sus intereses en supervisar y controlar, y esa tendencia se hace cada vez más evidente, a medida que en el mundo occidental, los gobiernos establecen agencias para evaluar, controlar e inspeccionar, así como también actuar directamente sobre el jardín no tan secreto del currículo (p.57).

En este caso, en Colombia, múltiples, diverso y valiosos, son los escritos sobre las nociones o conceptos de las competencias, en este ensayo se parte de lo ofrecido por lo expresado en la visión oficial. En opinión de Maldonado (2013) Se inicia por dos vías, la laboral y la Educación Básica Primaria. Pero, a juicio de este autor, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, en 1984, es quien las formula en los planteamientos curriculares de matemáticas y lenguaje. Desde otra instancia, hacia finales de 1999, la Secretaría de Educación Distrital (SED) conforma un Equipo de académicos de la Universidad Nacional quienes presen-

tan una propuesta para la Educación colombiana fundamentada en las competencias.

Esta propuesta fue adoptada por el Instituto para el fomento de la Educación Superior, ICFES en el año 2000; en esta fecha se introduce un cambio significativo en el examen de Estado, el manejo de las competencias, destacándose entre otras, las competencias descriptivas, argumentativas y propositivas.

Una de las autoras de esta propuesta Torrado (1999) plantea las competencias con los siguientes componentes: "a) se trata de un conocimiento especializado o de carácter específico. b) es un conocimiento implícito en la práctica o de carácter no declarativo. c) derivado sólo parcialmente de un proceso de aprendizaje, aun cuando requiere de la experiencia social y cultural" (p. 18). No obstante, que para varios autores no hay posibilidad de entender el significado de las competencias al margen del contexto cultural donde se producen, encontramos ejemplos de preguntas sobre las competencias ciudadanas que son examinadas en las pruebas estandarizadas internacionales PISA, en donde demandan de los estudiantes de diversas realidades contextuales, las respuestas a preguntas formuladas en ambientes sociales y culturales disímiles, clasificando los resultados, sin tener en cuenta que importan demasiado las condiciones específicas, en donde fueron creadas. Para Barrón (2006), citado por Cabra (2013), "Las competencias no pueden ser medidas a priori e independientes de un contexto específico..." (p. 98).

Las definiciones de las competencias implican, igualmente, procesos de aprendizaje, una relación del sujeto con el conocimiento, con las formas de conocer, así mismo una relación de la teoría con la práctica, o la acción misma, sustentos de una teoría del aprendizaje y del conocimiento que no aparecen explícitos en la mayoría de las veces. Cabra (2013) menciona a Gonczy, 2001, señalando como rasgos característicos de las competencias: "...actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría; transferir el aprendizaje a diferentes situaciones" (p. 98).

Maldonado (2010) argumenta que aunque sean múltiples los escritos sobre educación por competencias; en opinión de Tobón et. al. (2006): "a pesar del auge tan significativo que tienen las competencias en la educación superior, son pocos los estudios por esclarecer su construcción

conceptual y establecer un marco teórico en torno del tema" (p. 92). Del mismo modo, pese a que la construcción del concepto de competencia se ha apoyado en procesos, lingüísticos, cognitivos, sociológicos, generalmente aparece como entidad autosuficiente, sin mayores análisis de su respaldo psicológico. Estas inquietudes las cita Tobón et. al. (2006, p.108) cuando señalan, citando a Pereda y Berrocal (1999) que "las competencias no tienen una existencia clara y concreta" y, de otra parte, estos autores consideran que "no existen como tales, sino que son construcciones teóricas aglutinantes y articuladoras que representan diversas dimensiones del desempeño..." (p. 108).

Sin embargo para, Gimeno Sacristán (2008, p. 27) las competencias planteadas por Deseco- Definición y Selección de Competencias, en Europa tienen una clara intencionalidad ideológica, política y pedagógica de implementar un pensamiento único en educación, a través de la conformación de currículos orientados por el afán de respuesta a las pruebas de medición y estandarización nacionales e internacionales.

En esta línea de discusión, cuando Arbeláez, Corredor y Pérez (2009), hablan de la sustancia de qué está hecha una competencia, se refieren a la "capacidad de acción contextualizada en el saber, el saber hacer, el ser y el saber convivir" (p.38), estarían expresando las relaciones de las competencias con los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación, en forma indirecta, no como partes constitutivas de la pedagogía, sino relaciones externas a estos procesos. La formulación se hace con verbos en infinitivo, para obtener los resultados en desempeños. Se estaría hablando de una tecnología de la educación, a la manera como en los años setenta, cuando se mencionaban los objetivos comportamentales.

En el proyecto Tuning, se mencionan los objetivos en función de logros objetivables, medibles, coincidentes con el currículo y la evaluación Tyleriana. El positivismo tradicional continuaría orientando los planteamientos sobre el tipo de conocimiento que se requiere, que sean medibles, verificables a través de las evidencias. El diseño de indicadores de logro de cada competencia, retoma elementos propios de la Tecnología Educativa de los años setenta vigentes en los sistemas educativos actuales. Aspectos estos, en los cuales no existe consenso, autoras como Cabra (2013) opinan que las competencias no son directamente observables, aunque exigen demostraciones concretas de dominios a tareas asignadas.

Los conocimientos importantes, a juicio de Díaz (2008) son la adquisición de "destrezas, competencias, habilidades" (p. 138). En este Proyecto, no son prioritarios los conocimientos provenientes de la investigación, sino las competencias transversales, aquellas más generales.

Es la capacitación de atributos que requieren las empresas, capacidades para el mundo del mercado y que las instituciones educativas priorizan en la formación de sus estudiantes y están en la competitividad, orientados por una dirección de al servicio de. Aquellas que pudieran ayudar al desarrollo investigativo básico o a generar acciones de equidad entre los integrantes de un país, van quedando en segundo plano. Para este mismo autor, se está "abriendo la educación a los mercados y rompiendo la concepción de la educación como un derecho social que ha de ser protegido por el Estado, sino que se está adecuando la misma educación a los principios y prácticas del mercado como se puede ver" (Díaz, 2008, p. 142).

Estas reflexiones son reforzadas por algunos "expertos" de los Organismos multinacionales de la educación europea y estadounidense, donde lo urgente y necesario es concentrar el interés en responder a los mercados y para ello, no se requieren profesionales altamente calificados, sino empleos de corto entrenamiento, que no demandan una cualificación formal.

Para Díaz (2008) las normas colombianas, de los últimos años, cuentan con esta misma orientación en las carreras profesionales de las Universidades, se establece que el curriculum por competencias, examine permanentemente sobre el logro de los resultados en las habilidades para ejercicio del trabajo. Es decir, se retoman elementos de la visión instrumental de la evaluación para constatar qué tanto se ha calificado al sujeto en el dominio de las competencias; en este enfoque curricular y evaluativo lo importante no son los procesos sino los resultados. El interés no está en el dominio de contenidos como afirma Díaz (2008), en este mismo artículo, citando a Blas (2007), sino que se está "únicamente preocupado por (evaluar) si han adquirido –o no– las competencias profesionales que constituyen el objetivo de su formación" (p. 161). El problema, a juicio de Díaz (2008), está cuando a la universidad se le condiciona a una función instrumental limitando los niveles de preparación. "El conocimiento, no tratándose por un fin en sí mismo, apenas conforma una porción restringida para la adquisición de una u otra ha-

bilidad específica" (p.162). Estos planteamientos estarían demandando de otras visiones que amplíen el horizonte del conocimiento, la visión de ser humano y las finalidades últimas de la universidad.

A propósito de otras apuestas, Tobón et. al. (2006) analizan la necesidad de orientar la formulación de competencias desde una nueva epistemología, el pensamiento complejo «que permita abordar los aspectos comunes y las regularidades, como también los aspectos no comunes, contextuales y caóticos" (p.109). Valioso e importante la posible aplicación de los principios del pensamiento complejo de Morín, aunque esta teoría y metodología requiere de unas comunidades académicas que se apropien de las mismas y se traduzcan en referentes aplicados en la formulación de los currículos, que hasta ahora no dejan de ser, formulaciones técnico –instrumentales con énfasis en disciplinas aisladas con complementación de dominios prácticos, ejercicios del saber qué y saber cómo, posiblemente asumiendo nominalmente estos planteamientos, sin una verdadera apropiación en las intencionalidades pedagógicas, filosóficas y políticas de los currículo como correspondería a un diseño que interprete y lleve a la práctica el pensamiento complejo de Morín.

Igualmente, en otra línea de estudio, sobre las competencias, la traza Barnett (2001) en el análisis de la relación de las Universidades con su saber propio y el gran interés que éste significa para los Estados, por las demandas del tipo de conocimiento que la sociedad exige a los sistemas educativos. Una de las críticas de Barnettt (2001) se refiere a la exigencia que hace el Estado, en las universidades de ciertas formas de conocimiento para que incluya "habilidades transferibles", evidenciando que el Estado no considera suficiente el conocimiento técnico y científico", indicando la necesidad de fortalecer la formación en "competencias que habiliten a los individuos para trascender situaciones específicas y para actuar eficazmente en función de ellas" (p. 47). Tendencia que conllevaría a la restricción del currículo, la posible simplificación del conocimiento y el empobrecimiento de las carreras profesionales.

No obstante, este autor postula, dado que el énfasis en la investigación y en la preparación intelectual, le corresponde a la universidad, esto le certificaría a los egresados "cambios y flexibilidad cognitiva" para asegurar una sólida formación profesional. No basta con una amplia formación en competencias para un desempeño adecuado en la vida profesional, pues existen otras dimensiones del individuo que corresponden a la vida

ética, política, física y estética, que no serían abordadas en el contexto de las habilidades transferibles y que requieren del estudio y análisis en profundidad de los contenidos y propuestas curriculares. Estas reflexiones conducen a preguntas como: ¿Qué currículo es el adecuado para una acertada formación en evaluación y el desarrollo de los profesores como profesionales de la educación?

Competencias y evaluación

Desde la aparición del discurso de las competencias, las instituciones educativas se vieron abocadas a involucrar en sus diferentes niveles de formación una estructura curricular que diera cuenta de los nuevos mínimos planteados por las políticas educativas internacionales y nacionales, y en tal sentido, se requirió el ejercicio de pensar cómo ejercer control y medición sobre los conocimientos y rendimiento de estudiantes, docentes e instituciones educativas de Educación Básica y Media, escenario donde el concepto predilecto es la evaluación. Ya desde 1997, Jacques Delors, en la *Educación encierra un tesoro*, aun cuando plantea preguntas y cuestiones sobre el sentido de la educación para la sociedad venidera y brinda un marco de reflexión esencial para el mundo educativo, también sitúa las competencias como un elemento básico que conduce a un desempeño oportuno o eficiente en el mercado laboral, elemento que sitúa el camino a la agenda de las Organizaciones Internacionales para definir, no tanto una filosofía reflexiva, transformadora y dinámica para los sistemas escolares, sino más dirigido a la instauración de un sistema donde prevalezcan términos como inversión, préstamo, control, estandarización, medición, rentabilidad, eficiencia y eficacia, en el sentido mismo de la economía. Derrotero de conceptos que llegan a la nación y al distrito al permear las políticas educativas.

Indistintamente el término competencia es asumido como estrategia para promover la calidad de los sistemas educativos, lo que conlleva a establecer una relación ineludible entre competencias y evaluación educativa, ejemplo de ellos es la Secretaría de Educación de Bogotá que impuso desde 1998, la evaluación de competencias básicas en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales. En el orden nacional, el Ministerio de Educación aplica las Pruebas Saber a la Educación Básica y Media semestralmente, a fin de comparar el nivel de calidad alcanzado en las diferentes regiones y capitales del país. Esta relación es tratada por Suárez (2004), al comentar que las competencias impli-

can una relación entre el saber y la aplicación de ese saber de forma adecuada, lo que implica una inevitable relación con el contexto de aplicación, hecho que es desconocido en las pruebas censales. Autores como Granés (1999), Torrado (1999), entre otros, coinciden en afirmar que esta categoría ha devenido con numerosos sentidos, usos e implicaciones que han incidido en procesos evaluativos, especialmente, como elemento que permite constituir las pruebas en las distintas áreas de conocimiento. Si bien, el discurso de las competencias pretende tener su centro en la formación de los estudiantes y la cualificación de los docentes, su fuerza ha gravitado hacia la obtención de buenos resultados en las pruebas censales.

Anteriormente, siguiendo a Torrado (1999, p. 19) se mostraron los rasgos esenciales del concepto de competencias, por lo que parecería que todo proceso educativo y sus actores son susceptibles de ser perfilados mediante competencias y tal como se ha visto en la práctica, esta característica hace que para la docencia se pregunte ¿Qué significa ser competente? ¿Cuáles son las diferencias entre las competencias de un docente y las de un estudiante? ¿Si los estudiantes son formados en competencias laborales, cuáles son aquellas que hacen parte de la formación de los docentes? Y así en todo escenario educativo, surgen las preguntas que buscan desentrañar el sentido que es otorgado a las competencias, su importancia y sin duda su valor e impacto.

Con estas preguntas, y con el estudio de las competencias es posible presentar dos tendencias que caracterizan las prácticas evaluativas de la docencia a raíz de la influencia de las competencias. La primera de estas, respalda los procedimientos instaurados en lo normativo, propende por la evaluación de competencias basada en estándares, busca calificar al docente en relación con las capacidades con que cuenta para el desarrollo de su ejercicio profesional (Bacarat y Graziano, 2002), sin embargo, situar unas capacidades para el ejercicio puede ser precipitado por cuanto se piensa que estas sólo pueden ser evaluadas en desempeños, actuaciones, acciones específicas; ya sea del campo social y cognitivo, estético o físico. Según Cerda Gutiérrez (2003), esto hace referencia a modelos de evaluación del desempeño centrados en el perfil del maestro, en los resultados obtenidos y en el comportamiento del docente en el aula, más no determinarían un nivel de desarrollo profesional por cuanto no es medible ni cuantificable a razón de un indicador o un estándar de competencia.

La segunda tendencia es posible enmarcarla en los planteamientos de Duke y Stiggins (1997), quienes sostienen que la naturaleza de las profesiones requiere de conocimiento actualizado, lo que implica, que en el contexto de la evaluación de maestros, trascender lo eminentemente operativo, técnico e instrumental, es necesario para superar las competencias mínimas exigidas por agentes externos de orden gubernamental; la trascendencia impone retos para el maestro en cuanto al incremento, renovación y cualificación de los conocimientos y capacidades de todos los profesores de una institución por medio de la investigación. Esta opción supera la limitación de estándares competitivos restringidos al dictamen de compensaciones económicas, porque "siempre hay espacio para más conocimientos y porque el crecimiento, en sí, es una necesidad de los que ocupan puestos profesionales" (Bacharach, Conley y Shedd, 1997, p. 195).

Evaluar por competencias (a docentes y a estudiantes) marca la necesidad de pensar en tres cuestiones: ¿Qué hace? ¿Cómo lo hace? y ¿Para qué se hace?, en tres escenarios de la acción educativa, como lo describe Sierra (2003):

- a. El administrativo: como soporte de la gestión educativa.
- b. El pedagógico-curricular: como constitutivo de la acción educativa misma.
- c. El comunitario: como el contexto de la acción educativa, contexto interno y externo.

En este sentido, "el desempeño" como medida de la competencia brinda mayor importancia a los comportamientos observables, y no al desarrollo pedagógico de los centros y de aquello que docentes y estudiantes aportan y construyen. Limitando la docencia al plano de la enseñanza, y la labor del estudiante al cumplimiento de los mínimos requeridos por el MEN. Acto que simplifica el vínculo maestro-estudiante a una relación de clientes.

De igual manera, evaluar al maestro exclusivamente en términos de competencias, abandonando una perspectiva pedagógica que ve en el educador, un profesional que trabaja con el conocimiento, fácilmente puede conducir a encontrar en un procedimiento de evaluación un mecanismo de exclusión en la medición de rendimiento. Para Millman y Darling-Hammond (1997), la exigencia de un complemento de tareas limitadas, de acuerdo con las capacidades, significaría una evaluación de competencias mínimas, donde se limita el desarrollo pleno y se

rehúye la posibilidad de un desarrollo máximo, evitando la experimentación y el riesgo de la innovación. Del mismo modo, Imbernon (1994) afirma que la profesión docente requiere una permanente formación que le permita revisar su trabajo pedagógico y crear alternativas que ofrezcan al maestro la posibilidad de afrontar los retos de su contexto, renovándose y buscando desde lo teórico y lo investigativo posibilidades para transformar.

Currículo y competencias

Para que el sistema educativo, desde su formación inicial hasta la formación de profesionales, funcione en la dinámica de las competencias, requiere de reformas estructurales que atañen desde pensar el contenido a tratar como las formas de enseñanza y de evaluación, que permitirían avanzar en el ejercicio. Modificaciones, que terminan por definir el currículo haciendo de éste una estructura única para la nación, aun cuando en la forma escrita de las normas se plantea la autonomía de las instituciones para el diseño de sus planes y proyectos de formación, ejemplo de ello son los *estándares básicos de competencia* y toda publicación que delimita los contenidos, desconociendo los contextos de formación.

El currículo se asume como el principio orientador de las instituciones educativas, pero medidas por los estándares de competencias, es decir, por los mínimos sobre los cuales se enmarca todo ejercicio de formación. Esta delimitación, dada por las políticas nacionales, sin duda tiene directa relación con interés de control y homogenización, por cuanto el docente, debe dar respuesta a esta tendencia abarcando los contenidos, los temas y por ende las competencias predefinidas para el país.

Asumir las competencias como finalidades del currículo es un cambio imprescindible en este contexto, pero el sentido mismo dado a las competencias es aquel que permitiría las transformaciones necesarias de un proyecto educativo que trascienda el contenido. Mientras la mirada sobre las competencias permanezca en el contenido o en el saber hacer, pocos avances tendrá la cultura educativa. Por esto es necesario que la construcción de un currículo involucre el contexto y a los sujetos pertenecientes a éste, puesto que la educación ya no restringe la formación a la familia y a la escuela, sino que entra en contacto con otras culturas pertenecientes a la sociedad mediatizada por la tecnología.

Por lo tanto, implementar políticas evaluativas y controlar su aplicación en los sistemas educativos, instauró un sistema que instrumentalizó el currículo de un pilar general o mapa para la formación de los estudiantes a un plan desbordado de metas, objetivos cuantificables y medios de verificación de su cumplimiento. De esta manera, se asume el currículo como lo afirma Popkewitz (2007) en el instrumento principal de la institución, así:

... en la escolarización técnica, la gestión es la preocupación central del desarrollo del y la eficiencia es el criterio controlador, se asume el consenso sobre los objetivos educativos y la obligación del docente es ofrecer una puesta en práctica y una evaluación eficiente (p. 118).

En este sentido, de la concepción de competencias depende el modo en que se asume el currículo, el cual, fase a fase permite direccionar la formación de todos sus partícipes. Ejemplo de ello está en que si las competencias son una alternativa para los procesos de formación, debe involucrar tanto elementos teóricos, conceptuales como prácticos y actitudinales. No se trataría de formar solo sujetos aptos para una actividad, sino de sujetos que se autorregulen y autocontrolen, dos términos que atañen a los discursos propios de los sujetos de producción (Maldonado, 2010).

Kemmis (1993) ilustra la reflexión, al conminarnos a analizar la práctica del currículo desde la comprensión de su importancia para la "representación, formación y transformación de la vida social a la sociedad" (p.14) para que en un sentido profundo se logre identificar esa brecha reconciliable entre la teoría y la práctica, lo que a su vez permitiría superar la mirada etérea sobre el deber ser y lo realizable. En otras palabras, Kemmis (1993) sitúa al individuo, en un planteamiento en donde la reflexión y la acción pueden llevarse de la mano para la construcción de un currículo que cuestione las competencias, que proponga distintas alternativas a la concepción imperante y que permita superar la burocratización y privatización del mismo currículo.

Este llamado conduce a profundizar en cada uno de los elementos que se analizan en el currículo, hace que éste se reduzca de manera sustancial de lo doctrinal, instructivo y cuantitativo, planteando que en cada ámbito del conocimiento se llegue a la búsqueda, organización, recreación y comunicación de la información (Gama, 2013). Herramientas que para directivos, docentes y estudiantes se organizan en pilares para atender a los problemas en contextos (teóricos y prácticos

soslayando sus relaciones) y darles solución, es decir, constituir al individuo en competente.

En este sentido, Barnett (2001) interpela el concepto de competencia al proponer que la formación de habilidades no sólo debe arraigar el contenido disciplinar o para la solución de problemas específicos, sino que requiere de sumergirse en los intereses de los estudiantes, derivando en la relación de su mundo interno con el mundo de necesidades que se encuentra en su contexto. Se trata de la visión de competencias para la vida, que abordadas al diseño curricular, hace que el centro pase de las disciplinas a problemas de los cuales han sido partícipes los sujetos del contexto.

Barnett (2001) sitúa la reflexión de la construcción curricular de tal forma que adquiere importancia la visión holística del sujeto y de las escuelas, lo que hace necesario construir currículos de manera multidisciplinar, siendo que los problemas de la vida son multidisciplinarios. Para este autor el conocimiento tiene un privilegio que se valora y dinamiza según la confrontación con la realidad que atiende, ya sea desde la aplicación de sus verdades o desde la investigación. Reflexión que lleva a considerar las prácticas pedagógicas por cuanto estas nacen al son de las disciplinas, pero que en el universo de la educación se requiere atención a problemas de otros órdenes, lo que trae a la escuela las situaciones familiares, del barrio, la localidad, ciudad, región y país.

Freire (2006) en la introducción al texto *Pedagogía de la Autonomía* comenta:

Si soy producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados pero no determinados. Reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no determinismo, que en el futuro, permítanme reiterar, es problemático y no inexorable (p. 21).

Jaime Niño (1998) afirma:

...la significación de la educación en la vida del país y en sus relaciones con el mundo obliga a superar los arcaicos enfoques sectoriales y

las pequeñas miradas de gobierno. Es necesario asumir un proyecto educativo de largo alcance, con visión estratégica, con visión de futuro y gestar las condiciones para que goce de la autonomía y continuidad que con razón las instituciones del sector reclaman (p. 19).

Bauman (2007) comenta que:

... es sobre todo la retransformación del trabajo en producto la que más ha sido afectada hasta ahora por los procesos gemelos de desregulación y privatización. (...). Así que la tarea general de preservar *en masse* las cualidades que hacen del trabajo algo vendible se convierte en preocupación y responsabilidad de individuos, hombres y mujeres (p. 21).

Los anteriores autores que plantean preguntas sobre la comprensión de la tensión que se genera al interior y fuera de las instituciones educativas, cuando se trata de pensar en los procesos de formación, ya sea desde la profesionalización del docente, como de la misma formación de los estudiantes. Ejemplos de reflexión que conducen a la pregunta: quiénes son aquellos que regulan y dan principios a la educación, a dónde se dirigen y con qué interés separan el conocimiento del contexto, ya sea desde los lineamientos curriculares o desde las evaluaciones externas.

Más allá de la educación por competencias, el currículo y la evaluación críticos: demandas, desafíos y propuestas

La creación de nuevos sentidos para las competencias ha de surgir de las propias instituciones educativas, con visiones pedagógicas que superen los aspectos técnicos y eficientistas del ámbito fabril, para asumir tanto profesor como estudiante su rol activo con sentido autónomo y determinante en el aprendizaje. En este aspecto, el desarrollo de la autonomía demanda del fortalecimiento del proceso de evaluación y autoevaluación entendidos como reflexión para la mejora y análisis de las causas tanto individuales como grupales que promuevan el avance en los procesos de formación, sin restricción de la explicación sobre los bajos resultados, en el dominio de las competencias, en contrastación de unas normas dadas. Sin que esto genere lo que Del Rey (2012) plantea como desequilibrios en el sentir del sujeto, de un lado, con el exterior, al no cumplir con lo reclamado por la competencia, e interno, consigo mismo, al no completar los requisitos exigidos por el grupo al que pertenece. Dado que los re-

sultados en las pruebas externas pueden mostrar cantidades que indican logros y posibles problemas a trabajar, faltando datos y elementos para entender razones de por qué se ha llegado a tener esos efectos.

En esta dirección, son valiosos los aportes de los planteamientos teóricos de Barnett (2001) para las Universidades, sobre las competencias, propuestas que serían aplicables para las instituciones escolares. En el aspecto epistemológico, respalda el conocimiento reflexivo que cuestiona todas las formas de conocer y los currículos "...siempre y cuando estén dispuestos a someterse a una revisión permanente" (p. 251). Desde esta visión se invitaría a trascender la contrastación del cumplimiento de objetivos y los procesos mismos de autoevaluación como constatación del logro de las competencias, para desarrollar miradas a lo largo del proceso educativo y visiones autocríticas colectivas más allá de la adquisición del qué hacer. El avance sería en el dominio de conocimientos que promuevan la inclusión de la teoría y la práctica, con el fin de transformar la realidad donde se ubican las instituciones. Así como procesos permanentes de análisis, tanto internos como grupales que conlleven a la autonomía del estudiante y el profesor.

Retomando la importancia de la políticas de competencias en los sistemas educativos no podría eludirse el estudio de estas políticas educativas, en evaluación en una sociedad globalizada, dado que estas traducen los aspectos ideológicos, culturales y políticos que se concretizan en las instituciones educativas, escuelas y universidades, con el propósito de establecer un control a través del currículo y que éste, al mismo tiempo, comporta cambios en los propósitos educativos del Estado. Se coincide en opinar con Díaz Barriga (2012) que el currículo "termina siendo no sólo el espacio de concreción del proyecto educativo, sino la arena donde grupos y actores se disputan el poder" (p. 119). Esto significa, llevar a la praxis pedagógica la superación del sentido del currículo como mero plan de estudios o como un producto a alcanzar, instaurado actualmente en el cotidiano de los colegios y de las universidades. Entender las implicaciones ideológicas de sus planteamientos para contribuir en la conformación de un gran proyecto político pedagógico y cultural que integre más plenamente a las instituciones educativas con la ciudadanía.

Teniendo en cuenta que la concepción de educación y en ella las políticas educativas, el currículo, la evaluación, como componentes definitorios de la pedagogía y que la sociedad centra sus intereses en los mercados, con

valores tan resaltados como la eficiencia, la eficacia, la cuantificación, el control y estrategias tan marcadas en el dominio de las competencias para el mundo laboral y de la empresa, se requiere de la creatividad de las instituciones, de las propuestas investigativas y políticas del mundo de la academia, de las organizaciones sindicales y culturales con el fin de retomar el liderazgo, la dirección y el sentido mismo de los procesos formativos de la educación, los procesos cognitivos, sociales, culturales, artísticos, según los tipos de conocimiento que se necesitan.

Propuestas que sobrepasen el ámbito escolar, en donde la formación supere la capacitación para el mundo laboral, esto supone el aporte al desarrollo de un proyecto educativo cultural que forme a los individuos conscientes de su rol de transformadores de su medio, comprometidos a la vez, con el proceso de formación y autoevaluación individual, para trascender a la construcción de una ciudadanía más incluyente, trabajadora, de entornos más solidarios, justos e incluyentes.

Para el docente, los retos son mayores, por cuanto el diseño y construcción de otra educación, impele por un diálogo con la comunidad educativa, intentando interpretar el mundo que le rodea, dando un mayor significado a los contextos y currículos para transformar el enfoque utilitarista en la enseñanza de eficiencia y eficacia, en la búsqueda y consolidación de procesos de formación de sujetos responsables de los cambios en el ambiente, la ciudadanía, la política y la toma de conciencia individual y grupal, para la conformación de voluntades colectivas que respondan a los problemas acuciantes de sus entornos locales.

Queda así abierta la discusión, sobre el futuro del uso y significado de las competencias, en la educación del mundo, así como la toma de conciencia crítica de las comunidades educativas para asumir el reto de entenderlas en sus sentidos más recónditos, para que los sistemas educativos, a través del currículo y las formas de evaluación, no terminen empobrecidos en un listado de actividades que han de llevar a cabo con sus "operarios" en la búsqueda de la calidad educativa entendida como eficiencia y eficacia en la sociedad globalizada.

Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2011). Evaluar el Aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En *Educación por Competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Apple, M. (2001). ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales? En *Revista Opciones Pedagógicas*, 24, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arbeláez, R, Corredor M y Pérez M. (2009). *Concepciones sobre las Competencias*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Centro para el Desarrollo de la Docencia en la UIS.
- Bacarat, M. P y Graziano, N. A. (2002). Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término competencias. En Bustamante, Guillermo et al., *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinaria*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Bacharach, Conley y Shedd (1997). Cómo evaluar profesorado para promociones y aumentos salariales. En Millman, Jason y Darling-Hammond. *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cabra, F. (2013). La evaluación y el enfoque de competencias: Tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la Universidad. En *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 63, pp.91-105. Bogotá: Universidad EAN.
- Cerda Gutiérrez, H (2003) *La nueva evaluación educativa*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión sobre el rendimiento escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (2001). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En *Evaluación Académica*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, Fondo de Cultura Económica.

- Díaz, R. (2008). Currículo y evaluación en la universidad del modelo neoliberal. En *Revista Opciones Pedagógicas*, 39. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Díez, E. (2006). Educar para el mercado. En *Revista Opciones Pedagógicas*. 34. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Duke y Stiggins. (1997). Más allá de la competencia mínima: Evaluación para el desarrollo profesional. En Millman, Jason y Darling-Hammond. *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. . México: Siglo XXI Editores.
- Gama, A. (2013) Estudio de las competencias en la escuela actual. En *Currículo y evaluación críticos, pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- González y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Granés, J. (1999). El desarrollo de las competencias. Una propuesta para la educación colombiana. En: *Hacia una cultura de la evaluación en el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Kemmis, S. (1993) *El Currículo: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Maldonado, M. (2010). *Currículo con enfoque de competencias*. Bogotá: Ecoe.
- Millman, M y Darling Hammond, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- Niño Díez, J. (1998). *Hacia una nueva educación*. Bogotá: San Pablo Apóstol - Convenio Andrés Bello.
- Niño, L. S. (2005). La evaluación docente en las políticas evaluativas y la administración escolar. En *Revista Opciones Pedagógicas*, 31. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Popkewitz, T. (2007). *La historia del Currículo: la Educación en los Estados Unidos a principios del Siglo XX*. Barcelona.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas Educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Rondón, J. (2004). *Reflexiones en torno a la competencia de formar por competencias*. Centro de Estudios Docentes CEID- Aica.
- Sierra, R. (2003). *ABC de las competencias básicas para docentes y directivos docentes*. Colombia. Ediciones S.E.M.
- Suárez, P (2004) *Una educación pertinente a estándares de competencias*. Bogotá: Conaced.
- Tobón, S. et al. (2006). *Competencias, Calidad y Educación Superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torrado, M. C. (1999) El desarrollo de las competencias. Una propuesta para la educación colombiana. En: *Hacia una cultura de la evaluación en el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Torres, J. (2011). *La justicia Curricular*. Madrid: Morata.