



Artista invitada

Lina Velásquez

De la serie *Excavación Microestratigráfica*

Objeto (bloque de fotografías
superpuestas con cortes hechos a mano)

Dimensiones variables

2019



La racionalidad político-educativa del discurso estatal de las competencias en Colombia, 2002-2016*

Felipe Cárdenas Támara (Colombia)**
Johanna Choconta Bejarano (Colombia)***

Resumen

En este artículo se desarrolla una lectura de la noción de competencias con base en un análisis textual y discursivo, identificando de los imaginarios y representaciones ideológicas que se encuentran en los principales documentos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia que han abordado el tema de la educación desde el año 2002 al 2016. La categoría discursiva de competencia refleja la noción fundamental del núcleo conceptual desde el cual se ha intentado configurar la educación en las instituciones escolares y universitarias en Colombia y en el mundo occidental. Se halló que la incorporación de un enfoque educativo por competencias tiende a la estatización de la educación y a la incorporación de un paradigma autoritario que tiende a fracturar la autonomía educativa consagrada en el propio ordenamiento constitucional y legal colombiano, inhibiendo procesos de diferenciación de la sociedad, la cultura y de las libertades individuales.

[193]

Palabras clave

Instituciones Políticas; Sistema Educativo; Política Educativa; Discurso Político; Competencias; Colombia.

* Artículo derivado del proyecto de investigación *Persona y Ciudadanía: Análisis, Clarificación y Articulación del Discurso Educativo Sobre Competencias Ciudadanas por Parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia*, apoyado por el Fondo Patrimonial de la Universidad de La Sabana (EDUMSC-35-2019).

** Antropólogo. Magíster en Desarrollo Social. Doctor en Antropología. Homeópata titular British Institute of Homeopathy, Profesor Asociado de la Universidad de La Sabana, director del grupo de investigación Observatorio Iberoamericano de Sociopolítica, Cultura y ambiente, Universidad de La Sabana. Investigador asociado Minciencias. Correo electrónico: felipe.cardenas@unisabana.edu.co - Orcid: 0000-0002-3804-8961 - Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=Z9KLLaUAAAAJ>

*** Licenciada en Pedagogía Infantil. Magíster en Estudios de Primera Infancia. Docente investigadora, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana. Correo electrónico: johanna.choconta1@unisabana.edu.co - Orcid: 0000-0001-5007-9595 - Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=5n9LuucAAAAJ>

Fecha de recepción: octubre de 2023

• **Fecha de aprobación:** abril de 2024

Cómo citar este artículo

Cárdenas Támara, Felipe y Choconta Bejarano, Johanna. (2024). La racionalidad político-educativa del discurso estatal de las competencias en Colombia, 2002-2016. *Estudios Políticos* (Universidad de Antioquia), 71, pp. 193-217. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n71a08>

The Political-Educational Rationality of the State Discourse on Competencies in Colombia, 2002-2016

Abstract

This article develops a reading of the notion of competencies based on a textual and discursive analysis, identifying the imaginaries and ideological representations found in the main documents of the Colombian Ministry of National Education that have addressed the issue of education from the year 2002 to 2016. The discursive category of competence reflects the fundamental notion of the conceptual core from which an attempt has been made to configure education in schools and university institutions in Colombia and in the Western world. It was found that the incorporation of an educational approach by competencies tends to the statization of education and the incorporation of an authoritarian paradigm that tends to fracture the educational autonomy enshrined in the Colombian constitutional and legal order, inhibiting processes of differentiation of society, culture and individual freedoms.

Keywords

Political Institutions; Educational System; Educational Policy; Political Discourse; Competencies; Colombia.

[194]

Introducción

Este artículo está orientado a partir del análisis crítico del discurso y busca indagar sobre la racionalidad de la política pública educativa vinculada desde hace dos décadas al concepto de competencias. Los hallazgos se apoyan en el análisis textual de diversos documentos gubernamentales que constituyen el corpus discursivo de este trabajo (MEN, 2002, agosto 23; 2004; 2006a; 2006b; 2009a; 2009b; 2011a; 2016a; 2016b s. f. a; s. f. b). El artículo problematiza desde un horizonte analítico la categoría de competencia como un constructo propio de un particular enfoque pedagógico, principalmente, de orden conductista. Sobre un relacionamiento constitucional y legal (Ley 115 de 1994) se tienen las siguientes preguntas: ¿qué relación guardan los documentos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), principalmente los *Estándares Básicos* (2006a) con el marco constitucional y legal?, ¿los *Estándares Básicos* en su racionalidad complementan, enriquecen o confunden el marco legal y constitucional?

El terreno epistemológico de la noción de competencias es un interesante signo para ser analizado, ya que expresa los sentidos más profundos del núcleo educativo de la política pública colombiana, cuya historia deviene en su incorporación de los gobiernos neoliberales, particularmente, de los dos gobiernos de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006 y 2006-2010), cuyos mandatos coinciden con la implementación del enfoque por competencias en Colombia. Los usos y significados del concepto no son originales a la institucionalidad educativa tercermundista, sin embargo, debe considerarse el valor heurístico del estudio de la categoría como la noción de episteme, la cual refleja, «una jerarquía de sistema que organizan el campo del saber [...] desde una mirada disciplinar particular una episteme es un principio de selección y regulación de lo que, en una época dada, debe ser considerado como pertinente y *científico*» (Fontanille, 2001, p. 14).

La racionalidad inherente al discurso de las competencias puede verse, tal como se desarrolla en este artículo, como la expresión de la *política en sí misma* del Estado y de la *gubernamentalidad* neoliberal que ha controlado la educación en los sistemas educativos de Colombia. Se constata que el discurso estatal en el campo de la educación colombiana intenta presentarse como apolítico y científico. Si se acepta que la teoría educativa es la expresión de una política cultural (Wortmann, 2023, p. 4),

[195]

el discurso de las competencias, como expresión de una política cultural educativa, se constituye en un significativo objeto de reflexión que permite analizar, cuestionar y captar la *calidad* política, e imaginarios del discurso educativo colombiano promovidos por la élite gubernamental y por los «expertos» de la educación colombiana. Por lo tanto, se reafirma que la educación es *la* disciplina politizada por excelencia (Oelkers, 2015, p. 37), lo que hace pertinente preguntarse y aproximarse a la naturaleza de la racionalidad del discurso político-educativo de las competencias que se ha implantado en Colombia en las últimas dos décadas y buscar comprenderlo en su articulación o desarticulación con el marco legal y constitucional del país.

La noción de competencias hace parte del entramado conceptual de discursos interpretativos dominantes (DID) que han sido acogidos de manera mayoritaria en la conciencia educativa y en la política estatal sobre educación, con toda la carga burocrática y presupuestal que su implementación ha implicado desde 2002. Se indaga sobre un discurso educativo sofisticado, cuya articulación pedagógica y didáctica se muestra como aparentemente plural, neutral, ecléctica y científica: i) hay argumentaciones que se plantean a partir de un posicionamiento político-ideológico cuya superficie se puede leer como la expresión de procesos participativos, amorosos y receptivos al diálogo; ii) hay argumentos que buscan desarrollar una concepción de la formación ciudadana que pareciera apelar a categorías marxistas (MEN, s. f. b), liberales o apelar al perspectivismo indígena (MEN, 2016a). Es decir, un discurso aparentemente antifundamentalista que termina siendo fundamentalista y politizando e ideologizando la labor educativa a partir de los *dictados* del Estado.

[196]

1. El problema de las competencias como discurso de la política educativa

Se constata que el denominado enfoque educativo basado en competencias (EBC), tal como se puede evidenciar usando los motores bibliográficos más relevantes como Scopus o Web of Science, se ha constituido en un modelo dominante en el campo de la educación mundial. El enfoque es el referente dominante que se viene utilizando, con algunas críticas, en los sistemas educativos del mundo y en casi todas las áreas del conocimiento. Las disciplinas más impactadas han sido las ciencias de la salud, específicamente, la medicina (Segall et al., 1981), donde el

enfoque médico basado en competencias (CBME, por sus siglas en inglés) viene siendo juzgado críticamente por algunos autores en términos de sus reales logros educativos y formativos. Con base en varias investigaciones, no se evidencian como sobresalientes sus resultados en la formación de los médicos (Janssens, Embo, Valcke y Haerens, 2023; Holmboe *et al.*, 2017; Morcke, Dornan y Eika, 2013). Las disciplinas menos influenciadas han sido las artes. De todos modos, el concepto de competencias se puede identificar como constitutivo hoy al discurso pedagógico de maestros, instituciones educativas y del Estado. El sistema universitario no ha sido ajeno a la incorporación del discurso sobre las competencias, cuyo correlato se configura al interior de la llamada industria académica universitaria, cuyo modelo se orienta por los valores de la universidad neoliberal (Hoevel, 2021).

El EBC hace parte de una racionalidad discursiva que tiene que comprenderse como un proceso de adaptación de las agendas y de la misión de la universidad a los dictados que en los últimos veinticinco años los gobiernos de Europa han hecho del modelo de educación para el trabajo estadounidense y cuyos lineamientos han sido adoptados y ajustados por la Unión Europea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Foro Económico Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Banco Mundial. Es una noción que se ha difundido y es utilizada masivamente en los sistemas escolares de todo el mundo, tanto así que la evaluación por competencias es casi ineludible actualmente en la educación mundial (Charbonnier, 2009, p. 540). El argumento que ha justificado la difusión y apropiación del enfoque educativo centrado en competencias se ha basado en el supuesto de que el futuro está fundamentado en una economía del conocimiento global competitiva impulsada por las ideas principalmente financieras (Simons y Masschelein, 2014).

Como discurso educativo-instruccional, la historia del concepto de competencia se empieza a difundir y consolidar a partir de la década de 1990 y aparece como «concepto innovador» propuesto por la OCDE (2000, p. 2; OECD, 1996) al promover las famosas Pruebas Pisa en 1997, cuyo correlato fue el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos. En el contexto de la evaluación de los desempeños académicos de los estudiantes, estos son evaluados en las áreas de lectura, escritura y matemática. Desde ese entonces se impone de manera clara la noción de competencias como

[197]

proyecto de la OCDE y en su relación con las pruebas Pisa. Recuerda Florelle d' Hoest (2016, p. 91) cómo se empezó a desarrollar un proyecto psicologista de la educación complementario a Pisa —Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)—.¹

La difusión y apropiación del concepto ha sido amplia y tiene que entenderse como la expresión de la promoción de un tipo de sociedad globalizada sujeta al globalismo de las élites mundiales, donde confluyen orientaciones institucionales en las que predomina una racionalidad económica interesada en homogenizar la población y las organizaciones desde la visión de realidad de organizaciones internacionales y sus gobiernos —Unesco, OCDE, Unión Europea—. El proceso nace primero en Estados Unidos y es copiado por la Unión Europea a finales de la década de 1990.²

En el caso de Colombia, como en la mayoría de los países del mundo sujetos a la influencia de estas organizaciones occidentales, sus agendas educativas se han configurado principalmente a la luz de los lineamientos de países europeos y organizaciones extranjeras como las mencionadas. El concepto llega tardíamente a Colombia, ya que hasta 1998 no existen referentes a la noción, ni en el marco constitucional, legal (Ley 115 de 1994) o en documentos del MEN. La respuesta institucional de los agentes públicos y privados que conforman el sector de la educación en Colombia ha sido bastante receptiva al planteamiento de la máxima autoridad educativa del país y son pocos los debates o estudios críticos a favor del concepto de competencias, cuyo vórtice está, en el caso colombiano, muy articulado a la formación ciudadana desde las directrices del Estado (Restrepo, 2006; Salas, 2005; De Zubiría, 2002; Marín, 2002; Mejía, 2000).

Es fundamental mencionar en el abordaje crítico al modelo educativo que hace parte de este estudio, la obra del profesor de la Universidad de Antioquia Rodrigo Jaramillo Roldan (2015), cuyo trabajo crítico sobre la noción de calidad educativa coincide a manera de triangulación con gran

¹ El informe DeSeCo, *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society* (Rychen y Hersh, 2003), estructura los sistemas educativos europeos actuales.

² La Unesco y la OCDE coinciden en lo esencial en este proyecto de aprendizaje «a lo largo de toda la vida». La OCDE entiende que este concepto está basado en tres objetivos fundamentales: desarrollo personal, cohesión social y crecimiento económico. Los objetivos formulados por la Unesco (1997, 14-18 de julio) que coinciden fundamentalmente son: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir.

parte de los resultados, hallazgos y argumentos de esta investigación, marcando un faro para los educadores y las facultades de Educación: «Al revisar algunos giros surgidos alrededor de la calidad en la educación, la sorpresa es mayor: el énfasis actual es a privilegiar lo mercantil por encima de los ideales de formación, así como de cualquier tendencia humanizada» (p. 10).

De manera audaz y con la mejor intención, la propuesta sobre competencias «ciudadanas» o emocionales ha tenido desarrollos conceptuales que intentan articularla a los mandatos conferidos por la Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de Educación Nacional (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). La presunta innovación teórica y metodológica de las competencias no es producto de la cosecha intelectual de los burócratas del MEN, ni de los contratistas o asesores de los ministros, como tampoco de teóricos de la educación colombiana, es un concepto que viene de los desarrollos conceptuales generados por organismos internacionales (Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006, diciembre 30; OCDE, 2000; OECD, 1996) que han impuesto una lectura educativa sin dialogar de manera profunda con la teoría de la educación, con la filosofía educativa o con el movimiento educativo colombiano.

[199]

El discurso liderado por el MEN no es propio, sino que responde a la lógica corporativista y empresarial que se ha diseñado para los países europeos que a su vez lo copiaron del modelo de educación para el trabajo desarrollado en Estados Unidos. A diferencia de Europa, donde los lineamientos para la transformación de las universidades «rezagadas» fueron formulados por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006, diciembre 30, p. 4), en Colombia los documentos del MEN se orientaron a dar lineamientos para la incorporación de la noción en los sistemas escolares de Básica y Media, sin incluir de manera explícita el mundo de las universidades. Como es de suponer, esta definición de competencia es tomada casi que literalmente por los agentes gubernamentales y sus contratistas en Colombia a partir de 2003, ignorando casi que totalmente los argumentos educativos emanados desde el propio movimiento pedagógico colombiano, el cual venía visibilizando la labor de los educadores como protagonistas activos en la formulación e implementación de la política pública educativa desde la década de 1980 y desde los aportes societarios surgidos con base en la nueva Constitución de 1991 (Acevedo, 2013; Peñuela y Rodríguez, 2006). En el campo

internacional, es mucho lo que se ha escrito a favor o en contra de la noción de competencias en el campo de la educación, particularmente, en lo referido a la educación ciudadana (Banks, 2017; Bartlett, 2016; Gimeno, 2009; Lee, 2015; Quaynor, 2011). En el caso colombiano, la publicación los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer* (MEN, 2004) marcó el inicio institucional de un concepto que de manera intencional se difunde desde los agenciamientos estatales.

La categoría de competencias puede entenderse como marcada por un proceso instruccional que puede estar generando una involución sobre los sentidos constitucionales y legales vigentes en Colombia en materia de educación. El núcleo teórico más profundo en su intertextualidad, en el sentido de cosmovisión y paradigma, está orientado por postulados conductistas que vienen de la psicología de Ivan Pavlov y Frederic Skinner, principalmente (Humphreys, Crino y Wilson, 2018). Así, debe tenerse en cuenta que la categoría de competencia tiene su origen en la psicología conductista norteamericana y su relacionamiento empresarial después de la depresión económica de 1929 (Hoest, 2016, p. 91).

[200]

El enfoque educativo que estructura la noción de competencias, dada su carga conductista, viene siendo criticado en el propio campo de la psicología (Humphreys, Crino y Wilson, 2018). El conductismo se mimetiza en el discurso estatal sobre la educación, presentándose como constructivista y reduciendo el comportamiento humano a una relación estímulo y respuesta que marca la vida y funcionamiento de los modelos educativos y sus prácticas pedagógicas (Castañeda y Méndez, 2022). Así, la educación termina situada, equivocadamente, en un universo que la concibe como constituida exclusivamente-principalmente por procesos de enseñanza-aprendizaje que son absolutamente medibles y cuantificables, otorgándole una prevalencia mecánica a la enseñanza que confluye en los llamados resultados de aprendizaje. Todo el discurso de las competencias se puede comprender como situado en una racionalidad político-educativa cercana a dimensiones patológicas de la modernidad tardía que ha sido ilustrada con precisión en las obras de Eric Voegelin (2006) y Gregory Bateson (1991; 2000). La educación no puede olvidar el necesario fomento de una auténtica *filosofía de la conciencia* —para Voegelin— o de la necesidad de propiciar esquemas *epistemológicos* más sanos —para Bateson— (Thomassen, 2017, p. 2).

Los discursos interpretativos dominantes están directamente ligados a la formulación de planteamientos epistémicos inadecuados que impiden el logro de transformaciones gnoseológicas, educativas y culturales. Un planteamiento educativo equívoco se convierte en obstáculo epistemológico para una sociedad, condición o estado que se traduce en una suerte de autoengaño que termina propiciando la pérdida de los sentidos más profundos de la educación y convirtiéndose en un obstáculo epistemológico, tal como lo define Gaston Bachelard (1978) para el desarrollo educativo. Para el autor las condiciones psicológicas de la producción del conocimiento científico deben plantearse: «Es en términos de obstáculos [...] es por una suerte de necesidad funcional que aparecen en el acto de conocer ciertos factores de inercia que bloquean la producción del conocimiento propiamente científico» (p. 142). La metáfora que usa Bachelard cuando habla de obstáculos epistemológicos en su referencia a la producción científica sirve igualmente para enmarcar el peso que a nuestro juicio viene teniendo la noción de competencia en el campo de la educación.

El EBC focaliza su atención en una lectura «clínica» de los procesos enseñanza-aprendizaje, desde ese marco tiene la tendencia a pensar que la educación está definida principalmente por lo que es medible y observable en términos del comportamiento y el aprendizaje. Si se entiende la educación como sujeta principalmente a un proceso instruccional se dejan de lado y olvidan todos los aportes de la teoría educativa, cuyos postulados reconocían que el acto educativo se recreaba y estaba constituido por dimensiones más complejas que las marcadas exclusivamente por las interacciones circunscritas a las pautas fijadas por los procesos o actividades de enseñanza-aprendizaje —modelo conductista—.

Un modelo de aprendizaje como el EBC, visto desde los planteamientos de Alain Touraine (2009), puede definirse y comprenderse como inscrito en un discurso interpretativo dominante (DID), cuyos riesgos, tal como advierten los resultados analíticos de Touraine, se han expresado siempre con violencia, ya sea en el accionar de modelos políticos de izquierda o de derecha. La cadena de instrucciones engranadas en el discurso de las competencias se percibe como un esquema estereotipado que puede estar inhibiendo la capacidad de la institucionalidad escolar en la generación de sus propios procesos de autoorganización (Luhmann, 2006), es decir, maestros e instituciones educativas en Colombia pueden estar perdiendo

[201]

autonomía y creatividad al tener que seguir los lineamientos tecnocráticos del MEN, que a su vez refieren la influencia del globalismo y dependencia conceptual e intelectual de los tecnócratas del MEN y de sus asesores en la definición de política pública educativa, cuya intertextualidad de fondo ha sido fijada por lineamientos internacionales —Comisión Europea, Banco Mundial, Unesco—, así como por la dependencia de las tradiciones intelectuales estadounidenses de los modelos conductistas y su expresión incluso dominante en el campo de la ciencia política que se enseña en Estados Unidos.

2. Una mirada a la racionalidad político-pedagógica de la noción de competencia

Como resultado del análisis lingüístico cuantitativo sobre los documentos del MEN (2006a; 2006b; 2011a; 2011b), se constata que el concepto de competencias —aparece 1014 veces— ha desplazado semánticamente al concepto de educación —617 conteos—,³ es decir, el MEN desde hace más de veinte años se refiere más a competencias que a educación. La noción de competencia, en su lógica, tiene afinidad con el concepto de cualificación profesional. La deriva de la educación como conocimiento hacia la noción de competencia como habilidad se comprende dada la influencia del mundo de la empresa y de la educación para el trabajo que termina asimilando la vocación y la labor del maestro y de los educadores al rol de técnicos. Si bien el valor de las cualificaciones profesionales en un sistema económico neoliberal puede pensarse como ineludible para la inserción de toda persona en el mercado laboral, la educación no puede ser reducida a una competencia o cualificación profesional exclusivamente. El concepto de competencia se refiere más al tema de la masificación de la educación y a un concepto que sitúa a la empresa como el centro de la organización de una sociedad.

2.1 Marco de referencia

2.1.1 *Constitución Política de Colombia de 1991*

Marco constitucional que reconoce el carácter pluriétnico y multicultural de la nación colombiana. Vale recordar que la Constitución de 1991 surgió dada la incapacidad del Congreso de la época por reformar

³ Con base en los resultados cuantitativos dados por Atlas.ti 23: //comando// conceptos.

la Constitución de 1886. En el contexto de la violencia política y del ambiente caótico que vivía Colombia a finales de la década de 1980, marcada por la violencia del narcotráfico, la guerrilla y la corrupción del Estado, se pensó por el llamado movimiento estudiantil universitario — el movimiento desapareció una vez contabilizada la llamada Séptima papeleta en las elecciones del 11 de marzo de 1990 y ante la instalación formal de la Asamblea Nacional Constituyente el 5 de febrero de 1991—, en un reconocido proceso de acción colectiva (Dugas, 2001), que un nuevo marco constitucional era el camino necesario para superar los problemas de pobreza, violencia, exclusión y baja participación política en la sociedad colombiana. La Constitución de 1991, promulgada durante el gobierno de César Gaviria (1990-1994) por la Asamblea Nacional Constituyente, proyectó valiosos desarrollos normativos: tutelas, reconocimiento de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas, derechos ecológicos sobre la propiedad, nuevos mecanismos de participación ciudadana, derechos sociales, culturales, desarrollo de nueva institucionalidad — Fiscalía y Corte Constitucional—. Transcurridos más de treinta años, trabajos de investigación sobre la realidad política instaurada a partir de la nueva constitución juzgan sus efectos como los de un «desencantamiento progresivo» que dejó de ser la llave mágica con la que se iban a transformar para bien la realidad política colombiana (Botero Bernal, 2017, pp. 62-64).

[203]

En materia educativa, el esfuerzo constitucional se expresó en el artículo 41 que señala que en las instituciones de educación el estudio de la constitución política y de la instrucción cívica es obligatorio. Desde ese mandato se ha fomentado la importancia de la formación ciudadana como práctica democrática y participativa. La normativa del artículo mencionado fue desarrollada en la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, y en los Lineamientos Curriculares que del MEN (2004), a partir de los cuales se hace explícita la categoría de competencia. La Constitución de 1991 dio importantes luces para iluminar el rumbo del país al clarificar la noción de Estado social de derecho desde su dimensión jurídica; sin embargo, transcurridos treinta años desde su promulgación, debe comprenderse que los sentidos absolutos del cambio cultural que necesita un país como Colombia, sumido en la violencia estructural, desbordan las concepciones exclusivamente jurídicas y normativas, es decir, la norma jurídica y constitucional por sustancial que sea no agota la complejidad de la realidad sociocultural de una nación, tal como lo analiza Mauricio García Villegas (2005).

El gran desafío societario, estatal y gubernamental es romper o transformar los sutiles poderes unilaterales que venían de la noción de Estado de derecho que marcaba la lógica constitucional de 1886. Lo anterior implicaba una ruptura y apertura hacia un Estado más participativo, más educador y menos burocrático en su ejercicio del poder. No sobra recordar que en las mesas previas a la instalación de la Asamblea Nacional Constituyente el segundo tema, después de la paz, que contó con más propuestas (12 170) fue la educación (Rojas, *et al.*, 2019). La Constitución de 1991, con base en las propuestas ciudadanas, estableció en su espíritu la importancia del acceso a la educación, a la ciencia, a la cultura y a la tecnología (p. 1065). Lo anterior se sitúa en el contexto del deber del Estado de garantizar la libertad de enseñanza y de la función explícita del Estado en lo relativo a la inspección y vigilancia de los institutos docentes públicos y privados. La Constitución de 1991 concibió un Estado al servicio del ciudadano con importantes reconocimientos de la función ecológica de la propiedad, la participación social y el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país, condiciones que a nuestro juicio pueden estar desdibujándose ante el auge avasallador del modelo educativo de las competencias.

[204]

2.1.1.1 Obstáculos epistemológicos o realización educativa

El Estado a través del gobierno en el poder controla todos los ámbitos de la educación como máxima autoridad educativa, el cual ha incorporado una partícula discursiva ajena a la tradición constitucional y al mundo de la propia teoría educativa. Así se instrumentaliza un paradigma del control estatal, cuyo objeto es un Estado social de derecho que en el horizonte de las competencias riñe y termina imponiendo su visión de las competencias ciudadanas, cuyo modelo educativo se inserta en la estatización de la educación y el control de la sociedad civil por parte del Estado. El conflicto sociedad moderna versus tradicional se mantiene, cuyo fondo connotado es una sociedad conflictiva marcada por la pobreza, la miseria, el clientelismo, la corrupción, la marginalización social, la violencia y la baja representatividad política del ciudadano en su experiencia de los sentidos de una vida marcada por sentirse comunidad política plena.

La noción de competencia como discurso educativo estatal, sin mayor solidez teórica, implanta un régimen de representación cuyo correlato

profundo reproduce una visión estatista de la realidad. La integración transdisciplinar para leer la realidad en los documentos del MEN no es clara. Se reduce la cultura a la norma y se desconocen atributos esenciales del funcionamiento de los sistemas culturales, muchos de los cuales han existido al margen del Estado y que se expresan como sociedades tradicionales, cuyas vidas han sido atropelladas por discursos de la modernidad, como el de competencias.

El constitucionalismo jurídico hace creer en el poder omnipotente del Estado; mito autovalidado que termina legitimando poderes excesivos en cabeza de los órganos estatales: el mito del poder, reproducido en las escuelas de ciencia política y en el ordenamiento jurídico colombiano. Los efectos de un discurso educativo como el de las competencias no garantiza la experiencia de caminos que le permitan a la sociedad superar las diversas violencias que vive Colombia y recrear el espíritu real de participación ciudadana que inspiró el proceso constituyente y el trabajo de las mesas regionales del proceso constituyente de 1991. En el planteamiento constitucional no existe ninguna referencia a la noción de competencia en su sentido educativo, tal como la maneja el MEN en la actualidad.

En ese sentido, el ideal político de democracia participativa inserto en el espíritu constitucional se pierde por la imposición de un concepto-proceso como el de competencia, cuyo modelo educativo sujeto a la noción de calidad educativa (Jaramillo, 2017; 2015) implica un reduccionismo conductista en su forma de concebir al ciudadano y un retroceso al espíritu constitucional. Se hace fundamental retomar y profundizar en el debate sobre la noción de ciudadanía no condicionado por la noción de competencia o de enfoque educativo que privilegie una concepción de hombre, sin permitir debates en torno al tipo de ciudadano e instituciones deseadas, sean liberales, comunitarios, individualistas, comunales, interculturales o mediadas por los propósitos de la democracia radical. Tal como sugiere Juan Cristóbal Restrepo (2006), el debate estaría caracterizado por los siguientes rasgos: «La comunidad política se constituirá en una superficie discursiva, en un ámbito donde convergen diferentes discursos y diferentes interpretaciones y significaciones que confluirán en horizontes de sentido» (p. 146). Desde dicho contexto, el debate constitucional desde su engranaje educativo está abierto y no se agota desde los marcos programáticos propuestos por el modelo educativo centrado en competencias.

[205]

2.1.2 Ley 115 de 1994

ARTICULO 1o. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

La Ley 115 planteó como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza y ampliar la cobertura en los grados de preescolar, básica —primaria y secundaria— y media, y formar en los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. Se destaca una visión normativa marcada por lo procesual, lo cultural y el valor de la persona humana. Se constata una noción de orden humanista de la educación que tiende a opacarse en el discurso de las competencias que posteriormente maneja el MEN a partir de 2004. Se garantiza y proclama la autonomía universitaria y educativa, estados que se ven amenazados por la lectura avasallante de la noción de competencia ajena a la Ley 115. El sentido de la Ley 115 de 1994 impulsa las autonomías institucionales escolares que, de manera libre y desde un horizonte legal y constitucional, se dispongan a la construcción de un gran proyecto nacional que desborda la lectura funcionalista de la noción de competencia. El gran desafío para el MEN es mantenerse fiel al espíritu de la Ley 115 y de la Constitución de 1991, dando cumplimiento a los fines de la educación y, en trabajo con la sociedad y sus instituciones, mejorar la formación moral, intelectual y física de los educandos en las instituciones educativas colombianas. El MEN y los sistemas de control, evaluación y seguimiento que hacen parte del MEN, tales como secretarías departamentales, municipales y establecimientos educativos, tienen que armonizar con mucho cuidado su misión educativa y administrativa, evitando imponer discursos educativos y «verdades» sobre las comunidades e individuos.

[206]

2.1.2.1 Obstáculos epistemológicos o realización educativa

La Ley 115 se orienta por un paradigma relacional centrado en valores de la persona humana, su dignidad y en sus deberes y derechos. No hay una sola referencia al concepto de competencia en la Ley desde los usos semánticos que le ha dado el MEN desde 2004. Se destaca el valioso principio de la autonomía educativa que viene siendo desplazado por intervenciones del MEN a partir de 2004, postulando modelos de autonomía educativa

regulada, lo que representa una involución o retroceso en la educación del país. Como proyecto político de nación, el margen de apertura de la Ley 115 es amplio, pero puede verse oscurecido por un discurso funcionalista e instrumentalizado como el que se opera desde la noción de competencia.

2.1.3 Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas

Lo que en últimas se busca con el proceso educativo es el desarrollo de un conjunto de competencias cuya complejidad y especialización crecen en la medida en que se alcanzan mayores niveles de educación (MEN, 2004).

Se destaca un proceso de comunicación vertical, legitimado por la fuerza de la autoridad estatal, en el que importantes académicos redactan y elaboran los lineamientos de los documentos oficiales del MEN, validando la intencionalidad gubernamental. El gobierno, en cabeza de su ministro(a), excluye por la vía de contratación de académicos la posibilidad de que sus propios cuadros administrativos y burocráticos desarrollen principios educativos en consonancia con los fundamentos del Estado social de derecho. Se constata la expresión de un relato globalista sobre la educación, el cual es reproducido por la institucionalidad estatal. Parece que no se está en capacidad de generar voces propias sobre la educación. Desde una casuística didáctica se pretende justificar la estandarización de la educación colombiana con base en ejemplos de cómo los maestros deben evaluar e incorporar el esquema de las competencias en el aula.

[207]

Ninguna referencia a esquemas de trascendencia o codescendencia que sean referenciales al papel del misterio, la religión, lo sagrado, el mito, el rito y del papel de las familias y las comunidades en la educación de sus hijos. En ese sentido, es un enfoque poco creativo que desconoce los aportes de las ciencias de la educación, la antropología, la historia, la pedagogía y la filosofía de la educación. Su marco epistemológico puede estar condicionando procesos de violencia cultural en las instituciones educativas que se ubican en regiones y paisajes culturales ajenos a la visión institucional globalista que se alienta desde la noción de competencias. Es un hecho que el concepto de competencia no hace parte del universo lingüístico, conceptual y cultural que debe ser manejado por maestros indígenas o campesinos en los territorios del país. Es un concepto racial, eminentemente liberal, estatista, secularista y globalista ajeno a los sentidos y valores de numerosos grupos culturales y étnicos del país, cuyos maestros

se ven obligados a manejarlo dada las imposiciones del MEN, en el que se asume falsamente que todos hablamos el mismo lenguaje cuando se refiere a competencias.

La noción de competencia sin articulaciones culturales ignora en todo su discurso el papel de la religión católica y cristiana en la determinación del *ethos* cultural de los colombianos, cuya población sigue siendo hasta la fecha mayoritariamente católica y cristiana, tal como se reconoce en trabajos serios desde la sociología y la historia (Ravagli, 2022). La falta de reconocimiento cultural e histórica que emana de los documentos del MEN, que se comprende a la luz de una falsa idea de secularismo del Estado, frena la inventividad educativa, generando y reproduciendo procesos de isomorfismo institucional, donde todas las instituciones educativas se terminan pareciendo unas a otras en un contexto sociocultural y regional como el colombiano, donde la institución educativa tiene que proyectar una educación que lea los procesos sociales locales, con base en categorías universales que no anulen la expresión cultural educativa de las comunidades. En ese sentido, no hay espacio para lo aleatorio, la entropía educativa, la improvisación del componente artístico de la educación; un discurso de orden sin caos, sin lectura del orden y el contexto, sin lectura o espacio para la experiencia de orden-desorden de las comunidades coestatalmente dependientes de los lineamientos del MEN. Se expresa la noción de competencias desde una lectura lineal de los procesos educativos, carente de pensamiento paradójico, dialéctico y antinómico.

[208]

2.1.3.1 Obstáculos epistemológicos o realización educativa

Se identifica una epistemología funcional que tiende a una estandarización de la educación, proyectando un esquema centralizado de la acción estatal que sobrevalora al individuo por encima de sus relaciones familiares y comunitarias. Se puede afirmar que la intertextualidad de los documentos analizados (MEN, 2004; 2006a; 2006b; 2011a; 2011b), responden a una lógica cuyo fin es el éxito o el logro individual, sujeto a los intereses marcados por los modelos de sociedades que privilegian el componente económico productivista.

Se constata un paradigma que deviene de la modernidad: marcado por intertextualidades de izquierda y derecha: i) ideas marxistas que enfatizan el conflicto social y ii) lógicas liberales funcionalistas que pretenden tener categorías limpias y claramente definidas. La noción de competencia

tiene el riesgo de reproducir una visión sustancialista de la educación sin referencia a ninguna ontología en particular, lo que implica una tendencia hacia la homogenización funcional de los derechos educativos y civiles de los individuos, las comunidades y los grupos humanos. En consecuencia, una plena conciencia democrática, articulada al despliegue de comunidad política puede inhibirse ante un discurso unilineal en su concepción de la educación.

El peso del Estado se refleja en todo el análisis textual referido a la noción de competencia. Así, se corre el riesgo de burocratizar la educación, frenando e impidiendo la creatividad por parte de maestros, estudiantes, padres de familia, comunidades e instituciones educativas que asumen de manera pasiva y acrítica los estándares dados por el MEN. La noción de competencia no esclarece el campo de la educación, puesto que instrumentaliza la educación a unos estándares incapaces de leer y proporcionar un lenguaje adecuado al mundo de la educación de acuerdo con cada contexto. Se observa un pensamiento repetitivo que tiende al control y a la estructuración del acto educativo como proceso centrado en la competencia. Se estructura y reproduce una falacia lógica que privilegia los resultados de aprendizajes como fin determinante y principal de la educación, cuyas consecuencias son: i) invisibilización de la relación pedagógica y ii) desconocimiento de las pedagogías invisibles. Por lo tanto, se pierde el sentido de la educación como proceso permanente de búsqueda y la figura del maestro se desdibuja, cerrando la posibilidad de generar procesos exploratorios e invalidando un auténtico sentido perspectivista que esté a tono con la diversidad cultural, étnica y ambiental existente en Colombia, tal como fue reconocida desde el mandato constitucional de 1991.

[209]

4. Discusión

Coinciden los análisis de este trabajo con los resultados de Sébastien Charbonnier (2009) en su reflexión sobre la noción de competencias en el ámbito francés. Para este autor la educación por competencias olvida cuestionar su finalidad, «que ya no es el logro de la perfección humana (*aretai*); por el contrario, se trata de hacer al individuo simplemente capaz (eficiente) de cumplir propósitos externos a él, por imposición o inculcación» (p. 558). La categoría de competencias, más allá de las bondades que han identificado los tecnócratas de la educación, de su complejidad y

polisemia semántica, tiende a reducir la educación a un proceso marcado por la linealidad argumentativa centrada en un significante que reduce el planteamiento educativo a un saber-hacer marcado principalmente por los contenidos de la productividad económica. La relación pedagógica que se establece a partir del modelo pedagógico por competencias en el contexto de la *learning society* desplaza la figura del maestro, debilitando la formación del aprendiz, descuidando la formación del carácter y saboteando desde un discurso «pluralista» toda referencia a virtudes y sabiduría, favoreciendo así la desaparición de la figura del maestro.

La uniformidad no es la regla evolutiva de las sociedades humanas. Pareciera que esta es una máxima ignorada por los agentes estatales, sus comisarios y agentes disciplinarios en los sistemas escolares. En palabras de Murray Rothbard (2019): «Es evidente que el entusiasmo común por la igualdad es, en su sentido esencial, antihumano. Tiende a reprimir el florecimiento de la personalidad y diversidad humana y la propia civilización; es una deriva hacia la uniformidad salvaje (p. 6)». Esta verdad implica ajustar la educación en el sentido de comprender y proyectar procesos de enseñanza-aprendizaje que lean sentidos que desbordan las mismas prácticas instruccionales de la educación. Se debe propiciar y respetar la individualidad concreta de cada persona y de la diferenciación de la sociedad y de la diversidad cultural. La igualdad educativa que propician los estándares educativos tiene que estar al servicio de la maximización de los potenciales de la persona humana y de las comunidades.

Se contempla la posibilidad de una rehumanización desde la educación superior considerando seis acciones centrales: la reinención de la educación como valor social, la recuperación del diálogo en los procesos educativos, la desobediencia lexical frente a la noción de calidad, la recuperación del valor humanizador de los proyectos educativos, la defensa de la educación como bien público y su recuperación como objeto de conocimiento (Jaramillo, 2017, p. 93).

Si se analiza el EBC a partir de marcos epistemológicos de orden relacional proporcionados en las obras de algunos pensadores de diversas tradiciones intelectuales (Bateson, 1991; 2000; Duch, 2006; Scruton, 2018; Touraine, 2009; Voegelin, 2006), lo que se capta es la supervivencia y enorme influencia de modelos conductistas y del peso histórico del positivismo, así como de tendencias reduccionistas en el campo de la

[210]

educación muy alejadas de las ideas, argumentos educativos y visiones que configuran obras y autores como los mencionados anteriormente. Se puede afirmar que el EBC ha perdido de vista a la persona humana, la sociedad y la cultura en toda su complejidad, olvidando que el sujeto, la persona, la comunidad y sus relaciones son los referentes de la educación y de una auténtica filosofía política y educativa (Walsh, 2016; 2020).

Con base Niklas Luhmann (2006) sobre el funcionamiento de los sistemas sociables, se puede afirmar que el discurso educativo del MEN desconoce elementos básicos de la estructura social y cultural de la sociedad y del subsistema educativo. Como consecuencia, el estatismo que proyecta la implantación de un modelo instruccional se expresa como un costoso proceso de burocratización de la educación, cuyos conceptos analíticos y relato dominante de orden tecnocrático frenan la evolución de la complejidad de los sistemas educativos en su capacidad para operar dentro de una sana unidad paradójica de las diferencias, condición que está en el fondo de la Constitución de 1991. El EBC jalona un proceso estatista de la educación que frena los procesos de diferenciación de la sociedad, constituyéndose en una pobre herramienta que propicie desarrollos culturales afines al mandato constitucional.

[211]

Conclusiones

El impacto de la racionalidad del discurso de las competencias en las organizaciones educativas ha sido enorme y sus efectos han inhibido la posibilidad de contar con educadores abiertos a experimentar todas las posibilidades intelectuales que la educación como proceso de reflexión personal, comunitario, político y cultural debe poseer desde un horizonte de transformación social y construcción de libertad.

La noción de competencia ha sido el puente conceptual mediante el cual el MEN ha buscado integrar la complejidad educativa, sin embargo, llama la atención cómo un concepto impuesto por parte de organismos multilaterales como la OCDE se expresa a la luz de su incapacidad dialógica con los aportes de reflexiones generadas desde la filosofía y las ciencias de la educación, y con el propio movimiento pedagógico colombiano. El concepto de competencia no es una noción liberadora, ni permite una lectura y acción contextual de los múltiples sentidos que la acción y la teoría educativa pueden generar a partir de ricos marcos analógicos interpretativos

en la experiencia de orden de la sociedad en las naciones del continente americano. Una educación contextual, en el horizonte del Estado social de derecho consagrado en la Constitución Política de Colombia y en la Ley 115 de Educación, tiene que estar en capacidad de implementar, leer y actuar en contextos históricos, sociales y culturales específicos, y responder a las preguntas, necesidades y desafíos de las comunidades e instituciones, como a los debates sociopolíticos que imponen las coyunturas sociológicas e históricas.

El afinamiento educativo tendrá que considerarse desde una antropología educativa atenta a superar los enfoques teóricos marcados, por un lado, en el univocismo —positivismo—, es decir, centrados en una sola interpretación, por ejemplo, las dadas por el conductismo en sus explicaciones del acto educativo; y por otro lado, en el equivocismo propio de posturas posmodernas que niegan incluso la posibilidad de tener categorías de análisis para la comprensión de las realidades sociales (Primero y Beuchot, 2015).

[212]

La categoría de competencia en su avance hegemónico es la expresión de un discurso interpretativo dominante que implica favorecer una posición positivista e instrumental en el currículo, en las formas de evaluar y en la construcción institucional del país. En los documentos no se propone construir una diversidad educativa que dé cuenta de la diversidad cultural, ni la diversidad epistemológica de distintas disciplinas o conocimientos, muchos de los cuales desbordan el ámbito de competencias jurídicas del Estado colombiano, cuya acción reciente rompe, dado el impulso hegemónico de la noción de competencia, con la autonomía educativa consagrada en Ley 115 de 1994. En realidad, encontramos el socavamiento de la autonomía escolar consagrada en el artículo 77 de la mencionada ley. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con el impulso que le ha dado a la noción de competencia, rompe con la autonomía que deberían gozar las instituciones educativas, tal como lo expresa el artículo 77.

Como producto de la labor de indagación, se advierte que la noción de competencia se desvía de los marcos sociales que había trazado la Constitución de 1991, cuando esta de manera clara estableció una ruptura semántica con la noción de Estado de derecho que venía de la Constitución de 1886, generando nuevos sentidos marcados por la dimensión jurídica que pensaba el ordenamiento legal de la nación colombiana desde la noción

de Estado social de derecho. Ha sido mucho más influyente y tenido más peso el discurso impuesto de las competencias educativas en sus diversas variantes —ciudadanas, infancia y adolescencia— que el discurso del Estado social de derecho —discurso autónomo— en el eje de la semiosis educativa en Colombia.

El terreno de las competencias no expresa la noción de estructura de realidad en sus dinámicas contemporáneas y en toda su complejidad. La categoría de competencia no está en capacidad de leer las posibilidades de autoorganización de los sistemas escolares, puesto que impone un concepto unifuncional ajeno a los potenciales que brinda la riqueza cultural existente en la sociedad colombiana. El signo competencia impone una realidad alejada del mundo como es y como lo expresa el propio sentido del ordenamiento constitucional colombiano, el cual destaca una visión participativa, cultural y ecológica de realidad. La Constitución de 1991 y la Ley 115 de Educación no se plantean como epistemes del control, en formas de subordinación hacia el Estado desde justificaciones superficiales que frenan el *fundamento existencial* de la nación y la sociedad colombiana.

Referencias bibliográficas

1. Acevedo, Álvaro. (2013). Huellas, resonancias y lecciones del movimiento pedagógico en Colombia. *Praxis & Saber*, 4 (8), pp. 63-85.
2. Bachelard, Gaston. (1978). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI.
3. Banks, James. (2017). Failed Citizenship and Transformative Civic Education. *Educational Researcher*, 46 (7), pp. 366-377. <https://doi.org/10.3102/0013189X17726741>
4. Bartlett, Ruth. (2016). Scanning the Conceptual Horizons of Citizenship. *Dementia*, 15 (3), pp. 453-461. <https://doi.org/10.1177/1471301216644114>
5. Bateson, Gregory. (1991). *Sacred Unity: Further Steps to an Ecology of Mind*. Macmillan.
6. Bateson, Gregory. (2000). *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226924601.001.0001>
7. Botero Bernal, Andrés. (2017). Balance de los 25 años de la Constitución de 1991: la Constitución de dioses y la de hombres. *Vniversitas*, 66 (134), pp. 59-92. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.vj134.bvac>
8. Castañeda-Peña, Harold & Méndez-Rivera, Pilar. (2022). Engaging in Decolonial “Pedagogizations” at a Colombian Doctoral Teacher Education Program in English Language Teaching. *Íkala*, 27 (3), pp. 804-821. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a12>

9. Colombia. Asamblea Nacional Constituyente. Constitución Política. (20 de julio de 1991). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

10. Colombia. Congreso. Ley 115. (8 de febrero de 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

11. Charbonnier, Sébastien. (2009). *Deleuze Pédagogue. La fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*. L'Harmattan.

12. Chau, Enrique; Lleras, Juanita y Velásquez, Ana María. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta para todas las áreas académicas*. Universidad de los Andes. <https://doi.org/10.7440/2004.01>

13. De Zubiría, Sergio. (2002). La mala pedagogía se hace con buenas intenciones. En: Bustamante Zamudio, Guillermo et al. *El concepto de competencia II: una mirada interdisciplinar*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.

14. Duch, Lluís. (2006). *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Herder.

15. Dugas, John. (2001). The Origin, Impact and Demise of the 1989–1990 Colombian Student Movement: Insights from Social Movement Theory. *Journal of Latin American Studies*, 33 (4), pp. 807-837. <https://doi.org/10.1017/S0022216X01006216>

16. Fontanille, Jacques. (2001). *Semiótica del discurso*. Universidad de Lima.

17. García Villegas, Mauricio. (2005). Apuntes sobre codificación y costumbre en la historia del derecho colombiano. *Opinión Jurídica*, 4 (8), pp. 53-72. <https://doi.org/10.18046/prec.v0.1396>

18. Hoest, Florelle d'. (2016). El aprendizaje: del signo a la ficción. Un ensayo de filosofía pedagógica. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

19. Hoevel, Carlos. (2021). *La industria académica*. Teseo. <https://doi.org/10.55778/ts877232943>

20. Holmboe, Eric S.; Sherbino, Jonathan; Englander, Robert; Snell, Linda; Frank, Jason R. & ICBME Collaborators. (2017). A Call to Action: The Controversy of and Rationale for Competency-Based Medical Education. *Medical Teacher*, 39 (6), pp. 574-581. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1315067>

21. Humphreys, Leanne; Crino, Rocco & Wilson, Ian. (2018). The Competencies Movement: Origins, Limitations, and Future Directions. *Clinical Psychologist*, 22 (3), pp. 290-299. <https://doi.org/10.1111/cp.12143>

22. Janssens, Oona; Embo, Mieke; Valcke, Martin & Haerens, Leen. (2023). When Theory Beats Practice: The Implementation of Competency-Based Education at Healthcare Workplaces. *BMC Medical Education*, 23. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04446-3>

23. Jaramillo Roldán, Rodrigo. (2015). *La calidad de la educación. Los léxicos de la deshumanización*. Desde Abajo.

24. Jaramillo Roldán, Rodrigo. (2017). La calidad en la educación superior colombiana: ¿léxicos de deshumanización? *Uni-Pluri/versidad*, 16 (2), pp. 88-96. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.328316>
25. Gimeno Sacristán, José (coord.). (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En: *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Morata.
26. Lee, Mary. (2015). Critical Metaphor Analysis of Citizenship Education Discourse. *Public Relations Inquiry*. 4 (1), pp. 99-123. <https://doi.org/10.1177/2046147X14559934>
27. Luhmann, Niklas. (2006). *La sociedad de la sociedad*. Herder.
28. Marín Ardila, Luis. (2002). Competencias: saber hacer, ¿en cuál contexto? En: Bustamante Zamudio, Guillermo et al. *El concepto de competencia II: una mirada interdisciplinaria*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
29. Mejía, William. (2000). *Competencias: un desafío para la educación en el siglo XXI. compilación de artículos para comprender mejor las competencias*. Norma.
30. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002, agosto 23). La revolución educativa. Presentación de la Ministra de Educación Nacional, Cecilia María Vélez. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85758_Archivo_pdf1.pdf
31. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. MEN.
32. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006a). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. MEN.
33. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006b). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible!* MEN.
34. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009a). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. MEN.
35. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009b). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*. MEN.
36. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2011a). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1. Brújula. Programa de competencias ciudadanas*. MEN.
37. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2011b). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 2 Mapa. Programa de competencias ciudadanas*. MEN.
38. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016a). *Módulo de competencias ciudadanas. Saber-Pro 2016-2. Guía de Orientación*. MEN.
39. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016b). *Secuencias Didácticas de Educación para la Paz. Para ser enriquecidas por los docentes de Colombia*. MEN.

40. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s. f. a). Revolución educativa. Programas para el desarrollo de Competencias. Dirección de calidad de la educación preescolar, básica y media. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-217596_archivo_pdf_desarrollocompetencias.pdf

41. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s. f. b). Serie de lineamientos curriculares. Constitución política y democracia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf6.pdf

42. Morcke, Anne Mette; Dornan, Tim & Eika, Berit. (2013). Outcome (Competency) Based Education: An Exploration of its Origins, Theoretical Basis, and Empirical Evidence. *Advances in Health Sciences Education*, 18, pp. 851-863. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9405-9>

43. Oelkers, Jürgen. (2015). Ist die Erziehungswissenschaft politisch? *Erziehungswissenschaft*, 26 (50), pp. 37-44. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i1.19510>

44. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (1996). *Lifelong Learning for All*. OECD.

45. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2000). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. OCDE.

46. Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2006, diciembre 30). Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF>

47. Peñuela Contreras, Diana Milena y Rodríguez Murcia, Víctor Manuel. (2006). Movimiento pedagógico: otras formas de resistencia educativa. *Folios*, 23, pp. 3-14.

48. Primero, Luis Eduardo y Beuchot, Mauricio. (2015). *Desarrollos de la nueva epistemología*. Universidad del Cauca.

49. Quaynor, Laura. (2011). Citizenship Education in Post-Conflict Contexts: A Review of the Literature. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7 (1), pp. 33-57. <https://doi.org/10.1177/1746197911432593>

50. Ravagli Cardona, Jorge Alexander. (2022). Education as Socialisation: A Historical-Legal Revision of the Catholic Influence on Colombian Religious Education. *Revista Colombiana de Sociología*, 45 (1), pp. 147-172. <https://doi.org/10.15446/rcs.v45n1.90230>

51. Restrepo, Juan Cristóbal. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Político*, 11 (1), pp. 137-175.

52. Rojas, Milton et al. (2019). La participación ciudadana en el proceso constituyente de Colombia de 1991. El derecho a la educación. *Revista de Historia Constitucional*, 20, pp. 1043-1073. <https://doi.org/10.17811/hc.v0i20.548>

53. Rothbard, Murray. (2019). *Educación libre y obligatoria*. Instituto Mises.

54. Rychen, Dominique Simone & Hersh Salganik, Laura (Eds.). (2003). Key Competencies for A Successful Life and a Well-Functioning Society. Hogrefe & Huber.
55. Salas Zapata, Walter Alfredo. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (9). <https://doi.org/10.35362/rie3692765>
56. Scruton, Roger. (2018). *Sobre la naturaleza humana*. Rialp.
57. Segall, A., Barker, W., Jr.; Cobb, S.; Jackson, G. & Carey, J. (1981). A General Model for Preventive Intervention in Clinical Practice. *Journal of Medical Education*, 56 (4), pp. 324-333. <https://doi.org/10.1097/00001888-198104000-00005>
58. Simons, Maarten y Masschelein, Jan. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
59. Thomassen, Bjørn. (2017). Gregory Bateson and Eric Voegelin: Silent Dialogues Across the Human Sciences. *History of the Human Sciences*, 30 (3), pp. 86-106. <https://doi.org/10.1177/0952695117706856>
60. Touraine, Alain. (2009). *La mirada social*. Paidós.
61. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1997, 14-18 July). *Fifth International Conference on Adult Education. Final Report*. UNESCO, Hamburg.
62. Voegelin, Eric. (2006). *La nueva ciencia de la política*. Kairos.
63. Walsh, David. (2016). *Politics of the Person as the Politics of Being*. University of Notre Dame. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpg84xk>
64. Walsh, David. (2020). *The Priority of the Person. Political, Philosophical and Historical Discoveries*. University of Notre Dame.
65. Wortmann, Kai. (2023). ¿En qué sentido, si lo hubiera, es la teoría educativa «política»? Una perspectiva pragmatista. *Teoría de la Educación*, 35 (2), pp. 1-20. <https://doi.org/10.14201/teri.31083>

[217]