

Aproximación a las Políticas de Calidad de la Educación en Colombia desde el Enfoque de las Pedagogías Críticas: El Sentido de lo Implícito

Approach to the political of quality of the education in Colombia from the approach of the pedagogies critical: the sense of it implicit

Alexander Javier Montes Miranda

Magister en Educación, Universidad de Córdoba, Licenciado en Lengua Castellana, Doctor (c) en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA. Universidad de Córdoba. Docente en la Universidad de Cartagena Colombia.

Email: amontes20@gmail.com

Andrés Antonio Alarcón Lora

Magister en Derecho, Abogado, Especialista en Derecho Comercial, Doctor (c) en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA, Docente de pregrado y posgrados y Jefe del Departamento de Investigaciones Científicas de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Cartagena. Email: analarcon28@gmail.com

Liris Múniera Cavadías

Magister en Educación, Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Docente de la Universidad de Cartagena.

Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Cartagena en convenio con Unitolima.

Investigadora y Coordinadora de la Línea Formación y Desarrollo del Profesorado del Grupo de investigación RUECA.

Email: lirismunera@hotmail.com

Para citar este artículo: Montes, A., Alarcón A., Múniera L. (2016). Aproximación a las Políticas de Calidad de la Educación en Colombia desde el Enfoque de las Pedagogías Críticas: El Sentido de lo Implícito. *Escenarios*, 14 (2), p,p 72-85 **DOI:** <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i2.933>

Recibido: febrero: julio 7 de 2016

Aceptado: agosto 11 de 2016

RESUMEN

Este artículo de revisión está relacionado con la Investigación “Políticas de calidad de la educación básica primaria en Colombia (1994-2014)- el caso de Montería (Departamento de Córdoba)”. Reflexiones integrales del estado del arte de dicho estudio, se propone una mirada de carácter teórico sobre los principales aportes de las teorías críticas a la comprensión de las políticas de calidad educativa, especialmente en materia de currículo, competencias, evaluación y profesorado; por ello el texto está organizado en cinco apartados que analizan de manera independiente cada una de las categorías señaladas, además de unas conclusiones finales que proponen puntos de encuentro desde una perspectiva analítica, como una posibilidad teórica de analizar las ideologías implícitas presentes en la política educativa, tal como lo plantean los objetivos de la investigación.

Palabras Clave: Pedagogías Críticas; Currículo; Competencias; Evaluación y Profesorado.

ABSTRACT

Review This article is part of the Research "Policy quality basic primary education in Colombia (1994-2014) - the case in Montería (Córdoba Department)". Reflections Art comprehensive study said, a look of character on the main theoretical contributions of critical theories to understanding quality education policies, especially in terms of curriculum, skills, and teacher evaluation is proposed; so the text is organized into five sections that analyze separately each of the above categories, plus a final conclusions proposed meeting points from an analytical perspective as a theoretical possibility to analyze the implicit ideologies present in the education policy, as they posed by research objectives.

Keywords: Reviews pedagogies; curriculum; skills; Evaluation and Teaching.

INTRODUCCIÓN

Las pedagogías críticas han permitido generar una mirada analítica de la educación y las políticas en este campo, son una aproximación rigurosa a la comprensión de lo educativo como fenómeno social, de este modo sus teorías estudian la manera como este sistema se constituye en un instrumento que aporta también en la construcción de las desigualdades y la injusticia; Por lo cual proponen formas de vincular a la escuela el discurso de la democracia, la participación y la igualdad.

La investigación de la que hace parte este documento, propone un análisis crítico a las políticas educativas en Colombia en materia de calidad, con el propósito de develar las concepciones implícitas en dichos planteamientos. Para ello, se ha realizado la revisión de las investigaciones realizadas por autores como: Freire y Faundez (1989), Apple (2001), Díaz (2010), Gimeno (1998), Gentili (1997) Mejía (2010), Blandeau (2004), Delors (1998), Simone (2000), Suárez, (2002), Capra (1996), Kincheloe (2008), Kincheloe (2001) Kincheloe y Berr (2004), Kincheloe (2005). Blakler (1995), Whitty, Edwards, y Gewirtz (1993), Marano (2004) y Williams (1997), Niño y Gama (2014), Torres (2011), Ritzer (1993), Del Rey (2012), Barnett (2001) y Torrado (1999), Entre otros.

Para efectos de organización del análisis de la revisión, este artículo está organizado en cinco apartados, tal como se describe a continuación.

El primer apartado titulado "Retos de la pedagogía crítica en el siglo XXI", a partir de propuestas

como las de Kincheloe (2008), plantea la importancia de reconocer el fenómeno educativo como escenario que permite la participación de todas las comunidades, especialmente las minoritarias o aquellas que históricamente han carecido de voz. Del mismo modo, se analiza la manera como el fenómeno educativo se ha separado del concepto de lo humano para dimensionar su dinámica, al margen de los contextos sociales, culturales, políticos y económicos que circulan a las personas.

El segundo apartado del artículo, titulado "Neoliberalismo y neoconservadurismo: una alianza evidente en las políticas educativas contemporáneas" plantea un análisis de los propósitos y características de cada uno de estos movimientos y de la manera como el discurso económico ha determinado las políticas en educación en el mundo, para ello se toma a Apple (2001) como principal referencia del análisis, en este sentido la privatización como principio del neoliberalismo se presenta como una meta adoptada por los sistemas educativos.

Seguidamente en el apartado "Educación poder y cultura", presenta un recorrido teórico, con especial estudio de la propuesta de Marano (2004), Apple (1982), entre otros. La tesis central abordada en este capítulo se refiere a la escuela como instrumento de poder de los estados para la formación ideológica de las personas, la cual aporta en la construcción de las desigualdades y los tratamientos diferenciados. En este sentido la escuela, se pone al servicio del sector empresarial, en tanto que forma su capital humano, siendo éste su propósito más importante.

El cuarto apartado "Modelo de competencias en Colombia: una mirada crítica" presenta un análisis del modelo educativo colombiano en esta materia, en este sentido se precisa sobre los propósitos de estandarización de esta política, la cual desde esta revisión responde a intereses económicos traídos de la globalización, que, para el caso colombiano, se ha asociado directamente con la de calidad de la educación, ya que ha determinado los sistemas de evaluación de estudiantes, docentes e instituciones educativas.

Finalmente, el quinto apartado "El sentido de la docencia en el marco de una perspectiva crítica" toma como principal referencia la investigación de Mejía (2010), haciendo un análisis de las concepciones de la docencia en Colombia a la luz de las corrientes analizadas en este apartado y desde la mirada de las influencias del capitalismo, en relación con las estructuras de control y poder.

Se plantea así, una revisión teórica exhaustiva de las relaciones de poder que median los cursos educativos y las políticas en este campo.

Retos de la Pedagogía Crítica en el Siglo XXI

Para comprender el fenómeno educativo desde una mirada social es importante referirnos a los análisis que hace Kincheloe (2008) en materias sociales, culturales, políticas, económicas, epistemológicas, ontológicas, psicológicas teóricas y pedagógicas.

En primer lugar, el trabajo de Kincheloe (2008), es un esfuerzo por visibilizar los aportes de las pedagogías críticas de manera que sea parte del conocimiento colectivo de las personas, aun cuando no hagan parte de las comunidades académicas, de manera que puedan participar también comunidades minoritarias dada la importancia para este campo de la participación social.

Kincheloe (2008), analiza los orígenes de la pedagogía crítica, dando como punto de referencia la publicación de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* en 1967, como una mirada del contexto educativo desde el tercer mundo, no obstante reconoce que una mirada hacia el pasado se ponen en evidencia la necesidad de crear conocimiento sobre el mundo y entender el cosmos son tareas más complejas de los que

creímos en un primer momento. Los pedagogos críticos que operan con esta perspectiva de una "lógica múltiple" compleja o con lo que muchos han denominado "el bricolaje" (Kincheloe, 2001; Kincheloe y Berry, 2004; Kincheloe, 2005).

Sobre ello, es necesario resaltar las concepciones de mundo que circulan este tipo de análisis, un mundo complejo hecho de prejuicios y significados heredados, desde el cual no es posible investigar con la pretensión de controlar el mundo, de modo que no es posible comprender la sociedad y el mundo mismo desde una lógica diferente de lo humano, ya que éstos no son máquinas sino entes impredecibles que dependen del contexto y sufren la influencia de continuas fluctuaciones (Capra, 1996). Lo que quiere decir, también, que existen límites del conocimiento social que irán desarrollando tensiones a medida que la comprensión y las perspectivas de los individuos cambien y evolucionen (Blackler, 1995).

En este sentido, Kincheloe (2008), propone que ningún educador que busca promover el desarrollo intelectual individual, la justicia sociopolítica y económica, la producción de un conocimiento que ayude de forma práctica a las transformaciones, y el rigor académico institucional, puede escapar de la compleja especificidad contextual de estos asuntos; lo que implica la formación de un profesorado desde el sentido de lo crítico, capaces de ser conscientes de las diversas dimensiones que componen las dinámicas humanas y sociales, tales como políticas, psicológicas políticas, etc. Esta propuesta implica, atención especial a los grupos marginados de todo el mundo, como los grupos indígenas, de manera que, al decir de Freire y Faundez (1989), el conocimiento indígena es un riquísimo recurso social para cualquier intento, relacionado con la justicia de provocar cambios sociales.

De otro lado, el concepto de democracia viene a ser clave en la comprensión de las pedagogías críticas y los retos de ella en el siglo XXI, al respecto Kincheloe (2008), señala los ejemplos de sociedades como la norteamericana, australiana, canadiense y neolanda para que se sintieran incómodos ante la igualdad y la independencia y para que sintieran una satisfacción mayor ante las relaciones entre regulación social y subordinación. Por lo que, los investigadores

en este campo han buscado nuevas formas de investigación y de análisis en relación a la construcción de la identidad social (Agger, 1992; Flossner y Otto, 1998; Smith y Wexler, 1995).

La sociedad, en este sentido, ha cambiado sus formas y concepciones de desarrollo y democracia con un marcado interés por el dominio de lo público mediante la privatización; este proceso político de privatización está basado en una educación ideológica bien camuflada, incrustada en el entorno informativo de las sociedades occidentales del siglo XXI (Sunke, 1994). Así, la educación ha fracasado en su intento de formación para la democracia, a la luz de Kincheloe (2008), citando a Theodor Adorno, quien describió el modo en que la educación convencional perpetúa la alienación del alumnado respecto del conocimiento social y personal. En este proceso, la posibilidad de acción y de autodirección, se pierde en un mar de confusión social (Sunke, 1994). Es decir, uno de los principales retos que enfrenta la escuela en este contexto es precisamente la lucha contra la alienación.

Del mismo modo, este sistema educativo debe encargarse de los cambios que va generando el mundo, con capacidad para responder a las complejidades que emergen de las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales y que ayuden a toda la comunidad educativa y de todo el mundo a comprender la complicada relación que se da entre el extenso dominio sociopolítico y la vida del individuo.

En esta mismo análisis sobre los retos que debe enfrentar la pedagogía crítica en la escuela y sociedad contemporánea, Kincheloe (2008) señala la comprensión de la construcción sociopolítica de lo individual, la intersección entre lo social y lo individual, entre lo macro y lo micro, repensar y reafirmar en este contexto, la importancia de la subjetividad y de la intersubjetividad. Al respecto, Sunke (1994) introduce la articulación de Hadorn del *Bildung*, centrándose en su interés por la emancipación, la madurez y la autodeterminación.

El otro aspecto relevante en esta materia, también reto para la escuela de este siglo, es la construcción de la identidad, especialmente en contextos como los señalados por Wexler (1997

y 2000) se convierten en catalizadores de la noción de un criticismo en evolución en una era que el poder dominante ha logrado un gran éxito en la educación ideológica. La educación crítica, a la luz de Kincheloe (2008) estudia los diversos modos que utilizan los individuos para proteger su identidad frente a los flujos de poder del capital. Por lo que la educación crítica implica la búsqueda de nuevas conciencias y modos de ser, lejos de las opiniones y miradas dominantes y hegemónicas que han determinados concepciones políticas, creencias religiosas, roles genéricos, posiciones raciales y orientaciones sexuales.

Finalmente, Kincheloe (2008) señala las características fundamentales de las dimensiones esenciales de la síntesis crítica. A saber: El desarrollo de una nueva imaginación sociocultural. Una educación para la imaginación individual se vuelve cada vez más importante en una sociedad hecha a pedazos por el informacionalismo mercantilizado (McLaren, 1994, 2000 y 2006). Señalando efectos tales como: La reconstitución del individuo fuera de los límites del individualismo abstracto. La comprensión del poder y la habilidad para interpretar sus efectos sobre lo social y lo individual. El cultivo de una conciencia crítica que es consciente de la construcción social de la subjetividad. La construcción de relaciones democráticas entre individuos que cohesionan la comunidad. Y, La producción de las habilidades sociales necesarias para activar la participación en una comunidad democrática, inclusiva y transformadora.

Neoliberalismo y Neoconservadurismo: Una Alianza Evidente en las Políticas Educativas Contemporáneas

Para iniciar con uno de los teóricos más importantes en el campo de las pedagogías críticas, revisaremos las reflexiones de Apple (2001), quien cuestiona la hegemonía de la alianza entre neoliberalismo y neoconservadurismo a lo que denomina, época de crisis, contaminando las instituciones económicas, políticas y culturales. Entre ellas a la escuela. Para Apple (2001) En muchas de las políticas de derecha que hoy centran su atención en la educación, existe una tensión entre el énfasis neoliberal en “valores de mercado, y la adhesión neoconservadora a “valores tradicionales”.

La primera de las visiones, propone minimizar el rol del estado privilegiando la visibilización de la empresa privada, no obstante la segunda perspectiva encarga en manos del estado la enseñanza, los valores y la formación de las personas. A pesar de ello, ambas miradas consideran a la escuela y a la sociedad en decadencia especialmente la escuela por el excesivo control del estado. No se fuerza a los educadores a enseñar aquello “que deben” enseñar. Si bien estas posiciones son inherentemente contradictorias, la agenda neoliberal tiene modos de lidiar con tales contradicciones logrando, a veces de manera más bien tensa, construir alianzas entre sus distintas tendencias (Apple 1996; Apple 2001).

Estas tensiones políticas y económicas a la luz de esta mirada teórica ponen en riesgo asuntos sociales como el control de la escuela en la formación de las personas, además de valores tradicionales vitales en los procesos educativos, además de marcar una polarización entre distintos grupos sociales, a lo que Apple (2001) denomina una binaria oposición entre nosotros y ellos. Siendo nosotros representativos de las elites virtuosas que mantienen la ley y el orden, mientras que los ellos referidos a personas improductivas, los otros que no aportan, las poblaciones minoritarias, los pobres.

A este hecho, se le suma el énfasis marcado de las políticas educativas en muchos países en acercar cada vez más la relación de la educación con el mundo del trabajo, lo cual, sin duda, es un acercamiento más evidente al mundo del mercado, lo que para Apple (2001) hace parte del proyecto más amplio de “satisfacer las demandas de la economía”. Que tiene como fundamento la crítica a la escuela por no producir egresados suficientemente capacitados. Generando unas lógicas de la competencia, la diferencia y el señalamiento permanente en el cumplimiento de objetivos de producción, se trata de hacer que las personas acepten que es totalmente “lógico que haya ganadores y perdedores en el sistema” (Whitty, Edwards, y Gewirtz 1993, p 1).

En definitiva, Apple (2001) cuestiona sobre si es posible enfrentar estas políticas neoliberales y neoconservadoras y para ello pone como ejemplos las políticas de democratización que se han llevado a cabo en Porto Alegre, Brasil por parte

del Partido de los trabajadores, donde se propuso y logró un sistema escolar democrático, mejores condiciones laborales para los docentes y en definitiva un sistema ampliamente democrático.

De otra parte, Díaz (2010) realiza unos análisis de la influencia de las políticas neoliberales en el campo educativo, claves también para ampliar la comprensión de las perspectivas críticas en las políticas educativas. En primer lugar, este autor conceptualiza sobre el neoliberalismo, sintetizado en el afán de privatización de lo público, bajo la premisa “lo privado es mejor y más eficiente”. En esta medida lo educativo también se comprende en esta lógica, en la medida que se abre a los mercados, disminuyendo inversión o privatizando el sistema de manera paulatina. Para ello, se fundamentan las decisiones en educativa en las lógicas empresariales donde se adoptan los mismos discursos, estamos hablando de una manera de homologar la escuela a una empresa.

Al respecto, Díaz (2010) retoma casos de estados como Francia, Inglaterra, Estados Unidos y España, quienes han optado por la privatización como mecanismo para la administración y gestión de sus centros educativos, lo cual tiene su fundamento en el Tratado de la Constitución Europea. En ella, los servicios públicos, como la educación, pasan a llamarse Servicios Económicos de Interés General (SIEG).

Díaz (2010), considera que esta visión de educación separada del derecho aísla al estado de su responsabilidad directa y dicha responsabilidad acaba diluyéndose, sobre ello, las investigaciones en este campo lideradas por investigadores tales como: (Walford, 1992; CERI, 1994; Gewirtz y otros, 1995; Smith y Noble, 1995; Witte, 1998; Lauder y otros, 1999; Whitty, Power y Halpin, 1999; Carnoy, 2002) demuestran que este sistema no garantiza calidad en condiciones de equidad, sino que, más bien, provocan la redefinición y restricción de los fines de la educación, la segregación y el aumento de la estratificación social, el drenaje de recursos desde escuelas públicas, ya empobrecidas, hacia las escuelas privadas, con frecuencia religiosas, la conversión de la educación en un negocio; perjudicando aún más a los grupos menos favorecidos.

Sobre eso mismo, Gimeno (1998) plantea que

detrás de muchos argumentos a favor de la privatización, más que fervor liberalizador, lo que esconden los privilegiados es el rechazo a la mezcla social, a educar a los hijos con los que no son de la misma clase. Así mismo, Díaz (2010) señala que este discurso de privatización es acompañado por el de libertades, de las familias, del estado, de los niños y de las personas y actores en general, separando al estado de una responsabilidad dada en términos de derecho, lo que redefine el concepto de igualdad

Sumado a lo anterior, las evaluaciones nacionales e internacionales han sumado un nuevo ingrediente a la discusión, a la luz de Díaz (2010), este tema ha ido configurando una imagen pública en medio de la comparación y la competencia, que ha revelado una nueva dinámica de las luchas de los mercados y dinámicas económicas de estos campos, motivado por el estado a partir de sus indicadores y criterios de inversión, dado que, se percibe a la escuela como organización obligada a dar resultados en esta materia. Así, se juzga que la escuela debe concebirse como una organización productora de servicios.

Otra de las características de esta tendencia neoliberal, es la introducción de los sistemas y métodos de gestión y funcionamiento de la empresa privada en el ámbito educativo. Esto se relaciona con lo que Gentili (1997) denomina a este proceso Mcdonalización: aplicar soluciones de "racionalización" y "gerencialismo" en la escuela pública, de esta manera, se conciben procesos de evaluación de la escuela en función de sus impactos desde indicadores propios de esta dinámica del mercado. Lo que obliga a liderar las escuelas desde la perspectiva de gestión discutida en este apartado.

En definitiva, Díaz (2010), plantea que la escuela se ha homologado al lenguaje economicista y mercantil de la empresa privada. Natural en el paradigma neoliberal, convirtiendo el discurso pedagógico desde el enfoque de competencias y donde se comprende al docente como recurso humano, asociado a un cliente y un producto. El sistema escolar, pasa, así, del ámbito prioritario de los valores culturales y educativos a la lógica urgente del valor económico. Por lo anterior, se concluye que la educación enfrenta uno de sus afanes privatizadores más contundentes, aisla-

do de cualquier concepción de derecho social.

Educación Poder y Cultura

Siguiendo este campo teórico, es importante resaltar los análisis teóricos hechos por Marano (2004), quien ofrece unas apreciaciones sobre los aportes de Michael Apple y Basil Bernstein frente a los debates sobre educación y poder, y sobre la comprensión de la educación como un fenómeno vinculado con los campos económico, político, social y cultural, que han fundamentado las perspectivas críticas de la pedagogía contemporánea, claves para los análisis de este estudio.

Para Marano (2004), la propuesta de Apple (1982) pone de manifiesto las relaciones existentes entre las diversas formas de discriminación propias de la escuela con fenómenos económicos y culturales. Desde este análisis, Apple (1982) comparte la visión de los neomarxistas sobre el papel de la escuela en la formación de la conciencia ideológica materializando lo que él considera "la amplificación de la discriminación".

Esta mirada, da cuenta de la escuela como un aparato ideológico al servicio del estado, que contribuye a la formación de las desigualdades, en tanto que el estado requiere de estructuras sociales desiguales, visibles también en el mundo laboral, de este modo la escuela forma para nutrir dichas diferencias requeridas por el mercado, Apple (1982) sostiene que hay una interacción entre el papel de la escuela para la producción de agentes según la división social del trabajo y la actuación de la escuela como productora de capital humano. Si la escuela funciona como un centro de trabajo, entonces, también hay que ver el carácter productivo de la escuela.

Para la comprensión del conocimiento como una forma de capital, Apple (1982) recurre a los postulados de Bourdieu frente a la teoría de los campos y las relaciones de poder entre ellos, especialmente el campo cultural, Marano (2004), considera que Apple no reduce el concepto a la teoría. No obstante, reconoce que el sistema educativo también es imprescindible para la producción del conocimiento y que una parte de esta función, la generación del conocimiento

técnico-administrativo para expandir mercados, incentivar la investigación para la industria, etc., funciona como una forma de capital cultural ligado al capital económico.

Por otra parte, como lo reconoce Apple (1982) la problemática que guió su trabajo fue la relación entre cultura y poder. Este autor distingue en el plano cultural una forma doble. Por un lado, es una experiencia vivida e incorporada a la vida cotidiana y al funcionamiento de grupos específicos; de otro a la capacidad de ciertos grupos por convertirla en capital acumulable.

Estos aspectos culturales e ideológicos se clarifican en la escuela a través del estudio del currículum, viendo qué se enseña y qué se deja de enseñar; aquello que Williams (1997) ha llamado “la tradición selectiva” y que ayuda a mantener el privilegio de algunos modos culturales tomando el conocimiento correspondiente a los grupos poderosos y definiéndolo como el conocimiento que debe transmitirse y conservarse, que permite un lugar privilegiado para ciertos grupos culturales.

En el marco de estos estudios asociados con las pedagogías críticas Marano (2004), reconoce la línea del currículum oculto, definido por Torres (1994) como el que “se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento...”, el cual, de forma implícita, vehicula las dinámicas económicas de la sociedad, ampliando, de esta manera, la discusión sobre el rol de la educación en los intereses del estado y de su campo de poder.

El tema curricular es estudiado de manera cuidadosa también por Apple (1982), quien pone especial atención no sólo en los contenidos sino en su organización, es decir, el nivel de la estructura curricular, desde dicha estructura se instalan sistemas de control que se consideran parte del currículum oculto, lo cual es una forma de regulación social y mecanismo de poder.

Por otro lado, Marano (2004), recurre a los planteamientos de Bernstein (1997), quien propone que éstas son teorías limitadas pues son incapaces de generar principios de descripción de sus propios objetos y por lo tanto, no tienen posibilidades de generar ninguna descripción empírica

de las agencias de reproducción cultural.

De esta manera, para Bernstein (1997), existe un tema de debate de especial relevancia referido a la independencia del sistema educativo, de los procesos y contextos. Esta aparente autonomía asociada a los contextos da cuenta de uno de los sesgos arbitrarios del sistema. Por otro lado, en lo que atañe a la regulación pedagógica, Bernstein (1997) entiende el discurso pedagógico como una modalidad de comunicación especializada “mediante la cual la transmisión/adquisición (aprendizaje) se ve afectada. En este sentido, es un medio de reformular un discurso primario, es decir, aquellos discursos especializados que poseen sus propias reglas generativas del discurso, así como sus propios objetos, prácticas y límites. El discurso pedagógico ha cumplido un papel mediático en la transmisión y reproducción de la cultura instrumentado a través del dispositivo pedagógico, que aporta las condiciones para la producción, reproducción y transformación de la cultura.

Modelo de Competencias en Colombia: Una Mirada Crítica.

Para avanzar en este análisis es importante retomar los planteamientos de Niño y Gama (2014). Quienes analizan 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 currículum y la evaluación que las nuevas formas de medición estandarizadas conllevan? ¿Cómo plantear una educación por competencias en el marco de referencia de un currículum y una evaluación críticos?.

El primer ejercicio de conceptualización de las competencias para Niño y Gama (2014) remite al proceso de globalización en educación, vinculado con factores de orden ideológico, económico, social, político y cultural, donde los resultados de pruebas en niveles de desempeño determinan el nivel de éxito escolar y profesional. En este sentido, desde esta perspectiva las competencias se vinculan de manera directa con el concepto de calidad en la educación en tanto que

se comprenden como instrumentos relacionados con estándares de desempeño de los sujetos e instituciones.

En lo que respecta a las políticas educativas en materia de competencias, éstas siempre se contemplan desde la perspectiva de la estandarización y la uniformidad, para Niño y Gama (2014), también se estandarizan costumbres, valores educativos y demás sistemas culturales que tiene injerencia directa en la vida personal y colectiva de los sujetos y de los países; procesos a los que Torres (2011), citando a Ritzer (1993), define como la coexistencia de modelos culturales diferentes, la MacDonalización y el pluralismo. El primero de ellos centrado en cuatro características determinantes tales como eficiencia, cuantificación, previsibilidad y control. Para Niño y Gama (2014) estas dinámicas se han involucrado a los sistemas educativos en el discurso de la calidad sin que hayan generado nuevas estrategias pedagógicas consistentes más allá de la respuesta de la escuela a la preparación de sujetos para el campo laboral, para ello, el currículo se orienta a cumplir las determinaciones dadas por el mundo laboral.

Así las cosas, Del Rey (2012), propone que 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]. Uno de los ejemplos señalados en este análisis como base de la estandarización son las pruebas estandarizadas, este proceso para Niño y Gama (2014) aísla al evaluador de las decisiones e intervención con el evaluado, ya que la dirección de la evaluación y las decisiones con los resultados escapan a la dinámica escolar, pues son países u organizaciones económicas; con lo cual el discurso de competencias termina siendo mecanismo de control tanto de docentes como de estudiantes

Frente al tema de política educativa en materia de competencias Barnett (2001) considera que 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.

En este mismo marco, Torrado (1999), plantea las competencias asociadas a 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. Aunque el mismo modelo de competencias contemple el contexto como un escenario de materialización de las mismas, no siempre se conciben de este modo en la política, al respecto Barrón (2006), citado por Cabra (2013), define que las competencias no pueden ser medidas a priori e independientes de un contexto específico.

Así mismo, Tobón (2006): establece que 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; ello pone de manifiesto un problema de orden conceptual y de comprensión que merece ser resuelto.

En el campo de la educación Superior, es evidente en varios países la relación ideológica vigente en las intenciones de la política educativa en el marco de las competencias, como lo analiza Gimeno (2008) para el caso europeo. En el caso Colombiano, Díaz (2008) analiza como la propuesta de formación por competencias es un ejercicio de respuesta de la educación superior a las necesidades del mercado. Al respecto, Maldonado, (2010) analiza los conceptos de autorregulación y autocontrol, que en el marco de la concepción de currículo y competencia, hacen parte de los discursos de los sujetos de producción.

Así mismo, Tobón (2006) analiza 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», por su parte Barnett (2001), propone una tendencia del sistema curricular a la restricción del currículo y Tendencia que conllevaría a la restricción del currículo y el empobrecimiento de las carreras profesionales.

Al respecto, Niño y Gama (2014), relacionan las

competencias con la evaluación, que como se ha visto son categorías vinculantes en los discursos políticos de calidad educativa, no obstante, la categoría de evaluación abarca numerosos sentidos y perspectivas, como lo señalan autores como Granés (1999), Torrado (1999), entre otros. Especialmente como mecanismo de medición de los actores que intervienen en el sistema educativo, por lo que Niño y Gama (2014) proponen la reflexión sobre los siguientes interrogantes: ¿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?.

Frente a estas inquietudes, pueden identificarse dos tendencias teóricas en materia de prácticas evaluativas en el modelo de competencias, la primera ilustrada por Bacarat y Graziano (2002) concebida desde la perspectiva normativa desde la cual la evaluación pretende calificar al docente y su ejercicio profesional, la segunda perspectiva, ilustrada por Duke y Stiggins (1997), quienes sostienen que las competencias de los docentes deben superar lo técnico e instrumental y, por ello, es necesario para superar las competencias mínimas exigidas por agentes externos de orden gubernamental.

Así mismo, esta evaluación por competencias contempla tres ámbitos, a la luz de Sierra (2003): el administrativo, el pedagógico-curricular y el comunitario, por lo cual el concepto de desempeño, entendido como medida de la competencia misma centra su interés en las condiciones observables de lo que hace el sujeto y no al proceso pedagógico que determina su aprendizaje. En definitiva, el currículo en este modelo se concibe desde una mirada instrumentalizada limitado a una serie de metas y objetivos cuantificables y medibles, en tanto que reconoce el desempeño desde la dimensión observable, por ello viene a ser, a la luz de Popkewitz (2007), en el instrumento principal de la institución. De manera que la concepción de competencias está determinada por la de currículo.

Finalmente, Niño y Gama (2014), proponen la necesidad de generar nuevos sentidos a los conceptos de competencias y currículo espe-

cialmente ligados a las dinámicas propias de la naturaleza del proceso educativo. Es decir que surjan de las propias instituciones educativas, con lo cual debe ganarse espacio en el desarrollo de la autonomía del mismo sistema.

El Sentido de la Docencia Desde una Perspectiva Crítica

En el campo colombiano, es importante revisar la propuesta teórica de Mejía (2010), quien revisa la propuesta de las pedagogías críticas de manera contextualizada, para repensar las transformaciones que ha surtido el sistema educativo.

El un análisis titulado el capitalismo cognitivo, una nueva forma del control y del poder. Mejía (2010) plantea que estamos frente a un mundo que inaugura una nueva manera de acumulación y en ese ejercicio reformula la existencia misma del capitalismo, proceso en el cual el conocimiento y la tecnología se convierten en factores básicos de producción generadores de otra forma de riqueza; lo anterior, desde la perspectiva del autor, implica una reorganización de las sociedades y redefinición del conocimiento. Al respecto Blandeau (2004), sostiene que el capital ha puesto a trabajar por cuenta propia la vida y sus manifestaciones. De manera que integralmente la vida de las personas resulta afectada por estas nuevas maneras de concebir y representar el mundo y sus relaciones lo cual desaparece la oposición entre la acción comunicativa y la instrumental.

Del mismo modo, Mejía (2010) reflexiona lo que considera la reconfiguración del saber escolar de la modernidad, como uno de los cambios más significativos ocurre precisamente en la escuela. De manera que esta deja de ser un instrumento que vehicula ideologías y se convierte también en un centro de acumulación del conocimiento, la tecnología, la comunicación y la información, dándole unidad en la fragmentación a la reestructuración social y cultural que se vive, ya que en su reorganización, el capitalismo cognitivo encuentra como central a su proyecto de control los procesos gestados en ciencia y conocimiento. Frente a este análisis Delors (1998) plantea que la escuela vuelve su centro a formas de control del conocimiento apartándose a formas asociadas a la instrucción y el conocimiento enciclopédico.

Al respecto Mejía (2010) propone un debate que se genera de la tensión de dos perspectivas de análisis, por una parte quienes instauran una despedagogización de la educación, y del otro lado, quienes se mueven en los enfoques, modelos y paradigmas acumulados en la modernidad y que dan forma a las diferentes visiones existentes en el campo de la pedagogía, mediante la constatación y afirmación del acumulado universal de los paradigmas pedagógicos de la modernidad y su implicación en los llamados enfoques y modelos pedagógicos.

Estos cambios son analizados desde dos visiones por el autor en referencia cambios en el conocimiento y en la idea de ciencia, una de sus manifestaciones es analizada por Simone (2000) desde lo que ha generado el texto electrónico, como una revolución mayor que la de la imprenta, en cuanto ésta puso en circulación textos ya existentes; pues este es más comparable al momento de los cambios derivados de la invención del alfabeto, con sus consecuencias culturales y sociales.

Finalmente, Mejía (2010) analiza cambios en los procesos comunicativos. Entendiendo formas e instrumentos que han revolucionado estos sistemas; así como también cambios que han previsto nuevas formas de subjetividad. Los cambios en el conocimiento y la manera como las mediaciones tecnológicas de este tiempo amplían el espectro de la cultura, en cuanto su desarrollo se da como parte de tendencias y procesos sociales que visibilizan otra relación cerebro-información.

Sin embargo, los cambios más importantes desde este estudio son los planteados por Mejía (2010) en el campo de la pedagogía. Dado que propone que las reformas educativas marcan un camino hacia la despedagogización, por ejemplo, se da la despedagogización de la formación docente con el Decreto 1278 de 2002 y en el 3238 del 2004. Dado que se han dejado de entender las formaciones pedagógicas como la base para el ejercicio y la práctica docente, a ello se le suman los nuevos criterios de productividad neoliberal que reemplaza al docente por recursos tecnológicos vistos como ayuda didáctica y metodológica lo cual para el autor deja de lado la reflexión pedagógica y el trabajo práctico de ella, que son co-

locadas como herramienta neutras y entregadas bajo una concepción instrumental. Al respecto, 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

En este mismo ejercicio de reflexión, Mejía (2010), propone la existencia de un nuevo escenario de poder-control y de resistencias a dicho sistema. Para ello, analiza el poder, como posibilidad de ser transmitido mediante prácticas, estrategias, discursos, instituciones que permite construir formas de dominación y control de subjetividades.

La primera de estas resistencias fue la que generó a la luz de Suárez, (2002) el Movimiento pedagógico en la década del 70 y comienzos del 80 del siglo pasado,. Este movimiento no fue una simple resistencia, una consabida oposición, sino que logró visibilizar prácticas de innovación y transformación escolar, en las cuales emergían al interior del proyecto de control como prácticas a su interior. Para Mejía (2010), estas resistencias al poder en el marco de las relaciones del magisterio con las políticas del Ministerio de Educación Nacional crean un campo de fuerzas de sentidos contrarios, generando conflictos.

Finalmente, el autor de este artículo, hace una reflexión para una reconfiguración crítica de la pedagogía y el camino de los nuevos movimientos sociales de la educación. Es necesario salir del dualismo (entre lo universal y la despedagogización), ponernos en camino y entrar a la discusión para comenzar a construir esa reconfiguración desde una mirada crítica que además de permitirnos reconocer la crisis de los sistemas pedagógicos y de las formas universales de la pedagogía sistémica.

En definitiva para Mejía (2010), la despedagogización y la desprofesionalización, la política de formación se convierte en un nuevo campo de lucha, ya que desde esta visión se ha venido convirtiendo en un puro adiestramiento técnico para el funcionamiento instrumental con un nuevo proyecto de control que circula aparentemente neutro, con figuras como: servicio, descentralización, calidad, equidad, evaluación, fle-

xibilización, profesionalización, abandonando la reflexión de sentido y epistemológica inherente a la pedagogía como un hecho social de saber.

Conclusiones

Dentro de los retos más importante de este enfoque teórico, como posibilidad metodológica y pedagógica podemos señalar, en primer lugar, la comprensión del sujeto dentro de un contexto particular, poseedor de un discurso, de unas visiones y en especial de unas necesidades particulares del conocimiento del mundo.

En este sentido, coinciden visiones del sentido de lo humano como condición primaria de la pedagogía, en lo que aportan autores como Capra (1996), Kincheloe (2008), Kincheloe (2001) Kincheloe y Berr (2004), Kincheloe (2005). Blackler (1995). Lo que pone de manifiesto la necesidad de cualquier política educativa por comprender el contexto real en el que se desarrollarán y los actores involucrados en su implementación; vistos estos como seres humanos racionales y sociales mas no como máquinas o receptores pasivos de unas ideas centralizadas que no tienen la posibilidad de interlocución.

Otro de los retos de las pedagogías críticas, tal como lo sostienen Freire y Faundez (1989), tiene que ver con el reconocimiento, participación y visibilización de los grupos sociales minoritarios a los cuales se les ha desconocido e invisibilizado su propia voz y sentido, ello lleva implícito un discurso de la igualdad, la justicia social y la democracia, indispensables en la comprensión del fenómeno educativo en todos los niveles. Así mismo, la construcción de las identidades sociales, viene a ser un reto importante en este marco, tal como lo han propuesto (Agger, 1992; Flossner y Otto, 1998; Smith y Wexler, 1995). Sin embargo, frente a este intento por la construcción de una democracia desde y para la escuela es notable el fracaso de la política educativa, al decir de Sunker (1994) y Kincheloe (2008).

Por otra parte, en el marco de la concepción de las políticas educativas existen otro tipo de influencias generadas desde el contexto económico y empresarial que han determinado los rumbos de la escuela, sobre ello, este análisis plantea una relación directa del sistema educativo con los ideales del neoliberalismo y neoconservadurismo.

Para autores como Apple (2001), Díaz (2010), Gimeno (1998), Gentili (1997), estas corrientes de pensamiento han influido instituciones económicas, políticas y culturales, a lo cual no escapa la escuela, generando una tensión constante entre las leyes del mercado y los valores tradicionales como condiciones determinantes de los campos cultural, social y educativo, estas tensiones plantean la discusión entre las posibilidades de privatización de las instituciones y las responsabilidades del estado en la garantía de los derechos de las personas, entre ellos el de la educación.

A lo anterior, se le suma la visible propuesta del neoliberalismo por alinear el sentido de la escuela con el mundo laboral, estamos hablando de una escuela que forme para los intereses de la empresa y para las demandas de la economía, a lo que se le ha demonizado proceso Mcdonalización. Para Whitty, Edwards, y Gewirtz (1993). Ello también ha llevado a que el discurso de la educación y de la escuela cada vez se homologue más a esta dinámica. Sin embargo, es evidente que este tipo de visiones aíslan la garantía de una educación de calidad con equidad como lo demuestran investigaciones como las hechas por (Walford, 1992; CERI, 1994; Gewirtz y otros, 1995; Smith y Noble, 1995; Witte, 1998; Lauder y otros, 1999; Whitty, Power y Halpin, 1999; Carnoy, 2002)

En definitiva, el campo de poder económico ha determinado el educativo hasta el punto de entender la escuela desde los discursos propios de los sistemas productivos, como se demostrará en el análisis de esta investigación. Esta noción es defendida también en las investigaciones de Marano (2004) y Williams (1997) quienes recurren al concepto de poder para profundizar en la relación antes mencionada, natural en la relación Cultura – poder.

Sobre lo anterior, el papel de la escuela se reduce a la mera transmisión de los intereses de quienes ejercen el poder, y por medio de la escuela, de la dominación. Así la escuela es entendida como un aparato ideológico al servicio del estado que le aporta a la construcción de las desigualdades

Frente a este ejercicio de poder, una categoría que entra a ejercer mayor relación con este pro-

pósito es la de currículo, entendido no sólo del contenido, sino desde su organización, desde donde se ejerce dicho poder sobre las personas y las instituciones, de manera que en esta dimensión se vehiculan ideologías, saberes, tradiciones y aquello que se pretenda desde las esferas dominantes, tal como lo estudian Apple (1982), Bernstein (1997), Marano (2004), al respecto es evidente la necesidad de independencia de la escuela de estos centros y discursos.

Finalmente, para el caso de Colombia, varios estudios han tomado en cuenta esta perspectiva teórica para comprender el discurso de las competencias, nos referimos a los realizados por Niño y Gama (2014). Para quienes esta política nace en el marco de las dinámicas económicas, ligado, en el contexto colombiano, con la estandarización y la calidad de la educación.

Uno de los principales factores de crítica de esta propuesta para el caso colombiano, asociado a los propósitos de estandarización, tienen que ver con la noción de uniformidad de los saberes, además de las costumbres, valores educativos y demás sistemas culturales como lo propone Niño y Gama (2014), Torres (2011), Ritzer (1993), Del Rey (2012).

Además de lo anterior, este modelo de competencias, a la luz de investigaciones como las de Barnett (2001) y Torrado (1999), tiene una finalidad de evaluación y control, por un lado son referentes para la construcción de evaluaciones estandarizadas de estudiantes, instituciones y maestros, y por el otro determinan la calidad del ejercicio docente y de gestión escolar.

Referencias

AGGER, B. (1992). *The discourse of domination: From the Frankfurt School to postmodernism*. Evanston, IL. NorthwesternUniversityPress.

ÁLVAREZ-URÍA, F. y otros y otras. (Compils.). *Neoliberalismo vs. Democracia* (102-129). Madrid: La Piqueta.

APPLE, M. (1996). *Cultural Politics and Education*. N. York: Teachers College Press.

APPLE, M. (2001) *Educating the "Right-Way: Markets, Standards, and Inequality*. N. York:

Routledge.

APPLE, M.(2001). *Podemos luchar contra el neoliberalismo y el neoconservadurismo en educación*. N. York: Docencia, N° 13.

APPLE, Michael (1994). *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.

APPLE, Michael (1997). "Educación, cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la sociología de la educación desde una perspectiva neomarxista". En APPLE, M. *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

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 interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

BERNSTEIN, Basil (1994). 2ª ed. *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (vol. IV). Madrid, Morata.

BLACKLER, F. (1995). *Knowledge, knowledge work, and organization: An overview and interpretation*. *Organization Studies*, 16, 6.

BLANDEAU, O. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficante de Sueños.

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.

CAPRA, F. (1996). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Edición en español (1998). Barcelona: Anagrama.

CARNOY, M. (2002). *Lecciones del movimiento de reforma de subsidio de cupos escolares en Chile*. *Opciones Pedagógicas*, 25, 153-160.

CERI. (1994). *Lécole: une affaire de choix*. París: CERI.

- DEL REY, A. (2012). Las competencias en la escuela. Una visión sobre el rendimiento escolar. Buenos Aires: Paidós.
- DELORS, J. (1998). La educación encierra un tesoro. Bogotá: Santillana.
- DÍAZ, R. (2008). Currículo y evaluación en la universidad del modelo neoliberal. En Revista Opciones Pedagógicas, 39. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- DIAZ, J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. volumen 12, número 2.
- 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.
- FLOSSNER, G. & Otto, H. (eds.) (1998). Towards more democracy in social services: Models of culture and welfare. New York: De Gruyter.
- FREIRE, P. & Faundez, A. (1989). Learning to question: A pedagogy of liberation. New York: Continuum.
- GENTILI, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América
- GEWIRTZ, S.; Ball, S. y Bowe, R. (1995). Markets, choice, and equity in education. Buckingham y Philadelphia: Open University Press.
- GIMENO, J. (1998). Nuevos liberales y viejos conservadores ante la educación. En ÁLVAREZ-URÍA, F. y otros y otras. (Compils.). Neoliberalismo vs. Democracia (130-159). Madrid: La Piqueta.
- GIMENO, J. (2008). Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo? Madrid: Morata.
- 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.
- KINCHELOE, J. & Berry, K. (2004). Rigor and complexity in educational research: conceptualizing the bricolaje. London: Open University Press.
- KINCHELOE, J. (2001). Describing the bricolaje: Conceptualizing a new rigor in qualitative research. Qualitative Inquiry. 7 (6), pp. 679-692.
- KINCHELOE, J. (2005). On to the next level: Continuing the conceptualization of the bricolaje. Qualitative Inquiry. 11 (3), pp. 47-49.
- KINCHELOE, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir, Pedagogía crítica – De qué hablamos, dónde estamos. Graó. Barcelona, España.
- LAUDER, H.; Hughes, D.; Watson, S.; Waslander, S.; Thrupp, M.; Strathdee, R.; Simiyu, I.
- DUPUIS, A.; McGlinn, J. y Hamlin, J. (1999). Trading in futures. Why markets in education don't work. Buckingham y Philadelphia: Open University Press.
- MALDONADO, M. (2010). Currículo con enfoque de competencias. Bogotá: Ecoe.
- MARANO, M. (2004). Michael Apple y Basil Bernstein: teoría sociológica y regulación pedagógica. Dos discursos sobre la educación y el poder. Serie Pedagógica. Universidad Nacional de la Plata. Argentina.
- MCLAREN, P. (2006). Rage and hope: Interviews with Peter McLaren on war, imperialism, and critical pedagogy. New York: Peter Lang.
- MEJIA, M. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Revista Aethia, volumen 2, número 2.
- 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, número 64. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- POPKEWITZ, T. (2007). La historia del Currículo: la Educación en los Estados Unidos a principios del Siglo XX. Barcelona.
- SIERRA, R. (2003). ABC de las competencias básicas para docentes y directivos docentes. Co-

lombia. Ediciones S.E.M.

SIMONE, R. (2000). *La tercera fase, formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.

SMITH, R. & Wexler, P. (eds). (1995). *After post-modernism: Education, politics, and identity*. London: Falmer.

SMITH, T. y Noble, M. (1995). *Education Divides: Poverty and Schooling in the 1900s*. Londres: ChildPovertyActionGroup.

SUÁREZ, H. (Compilador). (2002). *Veinte años del movimiento pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio - Corporación Tercer Milenio.

SÜNKER, H. (1994). *Are Intellectuals the Keepers of Political Culture? Some Reflections on Politics, Morality, and Reason*, in: Farnen, R. (ed.): *Nationalism, Ethnicity, and Identity*. New Brunswick/London.

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.

TORRADO, M. C. (1999) *El desarrollo de las competencias. Una propuesta para la educación colombiana*. En: *Hacia una cultura de la evalua-*

ción en el siglo XXI. Bogotá: Universidad Nacional.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1994). 4ª ed. *El currículum oculto*. Madrid, Morata.

TORRES, J. (2011). *La justicia Curricular*. Madrid: Morata.

WALFORD, G. (1992). *Selection for Secondary Schooling*. National Commission on Education Briefing Paper 7. Londres: National Commission on Education.

WEXLER, P. (1997). *Social research in education: Etnography of being*. Presentado en The international Conference on the culture of Schooling, Halle. Germany.

WEXLER, P. (2000). *The mystical society: Revitalization in culture, theory, and education*. Boulder, CO. Westview.

WHITTY, G., Edwards, T. y Gewirtz, S. (1993) *Specialization and Choice in Urban Education*. London: Routledge.

WHITTY, G.; Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el Mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.

WILLIAMS, W. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.

WITTE, J. (1998). *The Milwaukee voucher experiment*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 20 (4), 229-251.