

**Educación en competencias, el operar del dispositivo de reproducción del capitalismo
neoliberal en la escuela.**

Autor:

Diego Alexander Pinzón Roa

Director (a):


Luz Betty Ruiz Pulido

Universidad Pedagógica Nacional

Especialización en Pedagogía

Bogotá, D.C.

2019

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Encuentro de Saberes</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 10	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Educación en competencias, el operar del dispositivo de reproducción del capitalismo neoliberal en la escuela.
Autor(es)	Pinzón Roa, Diego Alexander
Director	Ruiz Pulido, Luz Betty
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 75 p.
Unidad Patrocinante	
Palabras Claves	EDUCACION POR COMPETENCIAS; NEOLIBERALISMO; ANALISIS CRITICO DEL DISCURSO

2. Descripción
<p>El trabajo de grado se propone analizar el fenómeno de la Educación por Competencias, articulado a las dinámicas del Neoliberalismo. Se plantea como una Investigación educativa formulada desde la Teoría Crítica. Realiza un acercamiento a los antecedentes investigativos que toman la educación en el capitalismo y la educación por competencias, como objeto de estudio. Desarrolla un ejercicio de reconstrucción crítica y analítica que da cuenta de las representaciones discursivas en los documentos de política económica y social colombianos, delimitados entre los años 2002-2010; tomando como categorías centrales <i>Neoliberalismo</i>, <i>Dispositivo</i>, <i>Capital Humano</i>, <i>Competencias como Tecnologías de Gobierno</i> y <i>Ficcionalización Neoliberal de la Subjetividad humana</i>. Realiza una interpretación de la educación en el neoliberalismo caracterizada por: la mercantilización; el disciplinamiento cultural, exaltando la productividad y las aptitudes competitivas; el estímulo en los sujetos, para que actúen con miras a maximizar sus beneficios y naturalicen el orden social profundamente desigual; y las alianzas entre el sector productivo- tecnológico y la escuela, determinadas por la creación de políticas de patentes claras, con miras a privatizar el conocimiento que se produce y potenciar la extracción de capital.</p>

3. Fuentes
Adorno, T. (1998). <i>Educacion para la Emancipacion</i> . Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Agamben, G. (mayo- agosto 2011). ¿Que es un Dispositivo? *Sociologica*, No. 73, 249- 264. Obtenido de Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/812_clinica/cursada/archivos/agamben_dispositivo.pdf

Alvarez, J. E. (2002). .Configuraciones de Política Educativa Neoliberal. Estudio preliminar. En J. E. Alvarez, *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Política educativa y neoliberalismo*. (págs. 1-17). Bogota: Unibiblos.

Álvarez, J. E. (enero- junio 2006). Orden neoliberal y reformas estructurales en la década de 1990. Un balance desde la experiencia colombiana. *Ciencia Política*, No. 1, 141. 178.

Ancizar, M., & Quintero, J. (s.f.). Investigación pedagógica y formación del profesorado. *OEI Revista Iberoamericana de Educación, Universidad de Caldas*, 1-8.

Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal editores.

Asamblea Nacional por la Educación y Comisión Redactora del Plan. ((s.f.)). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006- 2016. Compendio General. Pacto social por la Educación*. Obtenido de [plandecenal.edu.co:](http://www.plandecenal.edu.co/) http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia S. A.

Calvento, M. (mayo- agosto 2006). Fundamentos teóricos del neoliberalismo: su vinculación con las temáticas sociales y sus efectos en América Latina. *Revista de Ciencias Sociales Convergencia*. No. 41, 41- 59.

Calvo, G., Camargo, M., & Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Revista Internacional de Investigación en Educación, Vol. 1, Num 1, julio- diciembre*, 167- 173.

Camacho, G. M. ((s.f.)). Capitalismo global y cambio educativo, Los fundamentos estructurales e ideológicos de la política educativa neoliberal. *Educare*, 13- 42.

Castro- Gómez, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad. Razon de Estado, Liberalismo y Neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores.

Comisión SCANS. (1992). *Informe de la Comisión SCANS para América 2000. Lo que el trabajo requiere de las escuelas*. Washington.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Revolución por la educación

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 3 de 10

Conferencia Mundial Sobre la Educación Para Todos. Satisfacción de las necesidades Básicas de Aprendizaje. (5 al 9 de Marzo de 1990). *Declaración Mundial Sobre la Educación Para Todos y Marco de Acción Para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Obtenido de UNESCO: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Consejo Nacional de Política Económica y Social . (29 de enero de 2009). *Distribución del Sistema General de Participaciones onceavo de la vigencia 2009. Conpes 122*. Obtenido de Departamento Nacional de Planeación: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/122.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (28 de enero de 2002). *Distribución del Sistema General de Participaciones vigencia 2002. Conpes 57*. Obtenido de Departamento Nacional de Planeación: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/57.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (26 de enero de 2004). *Distribución del Sistema General de Participaciones vigencia 2004. Conpes 77*. Obtenido de Departamento Nacional de Planeación: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/77.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (31 de enero de 2005). *Distribución del Sistema General de Participaciones vigencia. Conpes 90*. Obtenido de Departamento Nacional de Planeación: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/90.pdf>


Consejo Nacional de Política Económica y Social. (30 de enero de 2006). *Distribución del Sistema General de Participaciones vigencia 2006. Conpes 97*. Obtenido de Departamento Nacional de Planeación: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/97.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (29 de Enero de 2007). *Distribución del Sistema General de Participaciones vigencia 2007. Conpes 104*. Obtenido de Departamento Nacional de Planeación: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/104.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (06 de febrero de 2008). *Distribución del Sistema General de Participaciones vigencia 2008. Conpes 112*. Obtenido de Departamento Nacional de Planeación: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/112.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (28 de enero de 2010). *Distribución del Sistema General de Participaciones onceavo de la vigencia 2010. Conpes 131*. Obtenido de Departamento Nacional de Planeación: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/131.pdf>

Córdoba, M., Montes, I., Vázquez, J., Villegas, M., & Brito, T. (2007). Capital humano: una mirada desde la educación y la experiencia laboral. *Serie cuadernos de investigación, No. 56*.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad y Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 10	

Universidad EAFIT, 1- 30.

Dardot, P., & Laval, C. (2013). *La nueva razon del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal.* Barcelona: Gedisa.

Deleuze, G. (2006). Post- scriptum sobre las sociedades de control. *Polis, Revista Latinoamericana*, 1-7.

Departamento Nacional de Planeacion. (2003). *Plan Nacional de Desarrollo 2002- 2006. Hacia un Estado comunitario.* Obtenido de Departamento Nacional de Planeacion: <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd.pdf>

Departamento Nacional de Planeacion. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2006- 2010. Estado comunitario: Desarrollo para todos. Tomo I.* Obtenido de Departamento Nacional de Planeacion: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND_Tomo_1.pdf

Dijk, T. A. (1999). El analisis critico del discurso. *Anthropos 186, Septiembre. Octubre.*, 23-36.

Gonzalez, J., Beneitone, P., & Wagenaar, R. (2004). Tuning- America Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educacion, No. 35*, 151- 164.

Gutierrez, D., Malagon, M., & Avendaño, E. (2015). *Otra ciudadanía es posible. Analisis critico al programa de competencias ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educacion.* Bogota: Universidad Pedagógica Nacional.

Guzman, F. (2017). Problematica general de la educacion por competencias. *Recista Iberoamericana de Educacion, Vol. 74*, 107-120.


Hernández, J. V. (septiembre 2007). Liberalismo, Neoliberalismo, Postneoliberalismo. *Revista Mad, Magíster en Análisis sistémico aplicado a la sociedad, No 17.*, 66- 89.

Latavera, P. (1985). El Modelo Neoliberal: aspectos teóricos y su aplicación en el cono sur latinoamericano. *Boletín americanista, No. 35*, 137- 151.

Laval, C. ((s.f.)). *Lalibertad de la pluma.org.* Obtenido de Antropologia del Sujeto Neoliberal: <http://lalibertaddepluma.org/christian-laval-antropologia/>

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza publica.* Barcelona: Paidós Iberica.

Lazzarato, M. (2013). *La fabrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condicion neoliberal.*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Conocimiento al servicio</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 10

Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina. *Antropos*, 15- 44.

Ministerio de Educación Nacional. (11 de abril de 2005). *Decreto Numero 1095 de 2005*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-103304_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (25 de julio de 2005). *Directiva Ministerial No. 14. Orientaciones sobre inspección y vigilancia*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://mineducacion.gov.co/1621/articulos-86119_Archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. ((s.f.)). *Plan Sectorial. Revolución Educativa 2006- 2010. Documento No. 8*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional República de Colombia: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-152036_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (Marzo de 2003). *La Revolución Educativa. Plan Sectorial 2002- 2006*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional República de Colombia: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85266.html>.

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (19 de Junio de 2009). *Decreto 1278*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-86102_archivo_pdf.pdf


Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (16 de Abril de 2009). *Decreto 1290*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Ministerio de Educación República de Colombia. (23 de febrero de 1996). *Plan Decenal de Educación 1996- 2005*. Obtenido de Ministerio de Educación República de Colombia: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85242_archivo_pdf.pdf

Molina, A. ((s.f.)). *Educación, Pedagogía y Estructuras económicas*. Obtenido de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/download/2894/2602/>.

Niño, L., Tamayo, A., Gamma, A., & Díaz, J. (2016). *Competencias y currículo. Problemas y tensiones en la escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Orozco, J. (2004). Estándares, enseñanza de las ciencias y Control Político del saber. *Nodos y Nudos, Vol. 2, No. 17*, 4- 15.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad en Formación</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 10

Osorio, C. R. ((s.f.)). *M. Foucault: El discurso del poder y el poder del discurso*. Obtenido de Editorial Pontificia Universidad Javeriana : <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosofica/article/view/16912/13530>.

Polanyi, K. (1989). *La Gran Transformacion. Critica del Liberalismo Economico*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Rey, A. d. (2011). Critica de la Educacion por Competencias. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 233- 246.

Rincon, O. (20 de Agosto de 2010). *Universidad Rioja*. Obtenido de Analisis de la politica educativa actual en Colombia desde la perspectiva teorica de Pierre Bourdieu: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3681094.pdf>.

Saidel, M. (2016). La fabrica de la subjetividad neoliberal: Del empresario de si al hombre endeudado. *Pleyade No. 17*, 131- 154.

Salas, J. ((s.f.)). *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Ecuador*. Obtenido de El analisis del discursos como herramienta metodologica aplicada a la investigacion sociologica: reflexiones desde un estudio de caso.: <http://sociologia-alas.org/acta/2015/GT-15/El%20an%C3%A1lisis%20del%20discurso%20como%20herramienta%20metodol%C3%B3gica%20aplicada%20a%20la%20investigaci%C3%B3n%20sociol%C3%B3gica%20reflexiones%20desde%20un%20estudio%20de%20caso.docx>.

Sanchez, J. (2017). El discurso de las competencias y la domesticacion de la critica en la educacion superior. *Pedagogia y Saberes No. 47. Universidad Pedagogica Nacional.*, 79- 93.


Santander, P. (2011). Que y como hacer analisis del discurso. *Cinta Moebio, Num. 41*, 207-224.

Sayago, S. (2014). El analisis del discurso como tecnica de investigacion cualitativa y cuantitativa en las Ciencias Sociales. *Cinta de Moebio, Num. 49*, 1- 10.

Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad, una introduccion a las teorias del curriculo*. Belo Horizonte: Autentica Editorial.

Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad. Una aproximacion a las teorias del curriculo*. Belo horizonte: Autentica Editorial.

Solorzano, M. (2016). *Aproximacion al concepto de hegemonia y su funcionalidad en la mediacion: el caso de dos programas*. Bogota: Universidad Pedagogica Nacional.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Revolución Educativa</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 10	

Vega, R. (30 de 08 de 2019). *Las "competencias educativas" y el Darwinismo pedagógico*. Obtenido de Asamblea del Movimiento Estudiantil Canario AMEC.: <https://amec.wordpress.com/institucional/documentos/convergencia-europea/las-competencias-educativas-y-el-darwinismo-pedagogico/>

Velez, M. C. (23 de Agosto de 2002). *La Revolucion Educativa. Presentacion de la Ministra de Educacion*. Obtenido de Mineducacion: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85758_Archivo_pdf1.pdf.

4. Contenidos

Este trabajo consta de cinco capítulos, en los que se busca dar respuesta a la pregunta ¿Qué aspectos de la Educación por Competencias permiten definirla como funcional para la reproducción económico- social del Capitalismo neoliberal?


En el primer capítulo “¿Qué pertinencia tiene esta investigación?, se realiza un acercamiento a los antecedentes investigativos que toman la educación en el capitalismo y la educación por competencias, como objeto de estudio. Se acude a la Teoría Crítica, la Escuela Sociológica del currículo, la Nueva Sociología de la Educación y algunas otras investigaciones; lo cual permitió problematizar la implantación de la educación basada en competencias como un fenómeno relacionado con los cambios económicos que experimenta el capitalismo.

En el segundo capítulo “Claves Metodológicas”, se describieron los aspectos trascendentales de la técnica Análisis Crítico del Discurso, centrada en el estudio y comprensión del sentido inferencial del discurso, como manifestación de poder, que afecta las prácticas sociales. A la vez, se define la ruta metodológica y las unidades de análisis sobre las que se trabajará.

En el tercer capítulo “Marco Teórico “ se desarrollan las categorías *Neoliberalismo, Dispositivo, Capital Humano, Competencias como Tecnologías de Gobierno y Ficcionalización Neoliberal de la Subjetividad humana*; las que se toman como base para la teorización de una interpretación del modelo educativo basado en competencias.

En el capítulo cuarto “Resultados del análisis del discurso extraído de los documentos “se 2010.

En el capítulo quinto “Conclusiones”, se exponen las ideas centrales, producto del trabajo, los intereses económicos privados y el recorte de los derechos colectivos que se ocultan tras los

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 10	

argumentos de crisis social, categorías ambiguas y eufemismos, propios del discurso neoliberal. Se definen las nociones que atraviesan la resignificación de la educación bajo el modelo neoliberal y la relación que se teje en dicho contexto con la educación por competencias

Finalmente, en el capítulo sexto “Anexos” se muestra la *Matriz de análisis de los documentos de política educativa*. En esta, se distinguen los documentos con los que se trabajó, las agrupaciones como unidades de análisis y los pasajes textuales que se extrajeron; con los que se construyó el análisis crítico del discurso.


5. Metodología

Como metodología se trabajó la técnica Análisis Crítico del Discurso, pretendiendo estudiar el fenómeno de opacidad del lenguaje en documentos directrices de la educación por competencias, expedidos por organizaciones internacionales del capital financiero; y leyes, decretos y distribuciones presupuestales nacionales, relacionadas con la educación colombiana entre los años 2002- 2010.

Buscando descubrir, describir y comprender las formas de producción social del sentido en el discurso de estos documentos y los efectos en las prácticas sociales educativas, se abordaron distintas unidades de análisis. De estas, se desagregaron pasajes textuales, posteriormente se agruparon, relacionaron y categorizaron, en una matriz de análisis; para finalmente reconstruir un texto que da cuenta del sentido que tienen estas representaciones discursivas.

6. Conclusiones

Son múltiples las relaciones entre el neoliberalismo y la educación, desde la transformación del pacto que regula la convivencia y las relaciones sociales, hasta los parámetros de ser ciudadano que se proyectan en la subjetividad de las personas, mediadas por los múltiples canales de orden simbólico que circulan socialmente.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesionales</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 10	


Las competencias educativas tienen una relación profunda con una reestructuración social, en el que el Estado deja de ser garante de los derechos individuales y sociales, pasando a ser propulsor de los intereses de los sectores económicos empresariales que se benefician de la privatización de las instituciones que pueden garantizarlos. Allí, adquiere importancia formar sujetos “flexibles”, competentes, creativos y rentables para la acumulación de capital.

En el neoliberalismo se estrechar relaciones entre el ámbito laboral y el educativo, evidentes en las alianzas del sector productivo- tecnológico con la escuela, en las que se manifiesta la necesidad de crear políticas de patentes claras, con miras a privatizar el conocimiento que se produce y potenciar la extracción de capital en sectores económicos estratégicos.

El “neoliberalismo – educativo” es atravesada por tres nociones trascendentales: La conversión de la educación en mercancía, que la diferencia de la educación como derecho social brindado por el Estado; su redireccionamiento hacia el disciplinamiento cultural, exaltando el rendimiento individual, la productividad y las aptitudes competitivas; y su función de estímulo en los sujetos, para que actúen con miras a maximizar sus beneficios e interioricen el orden social profundamente desigual como fenómeno natural.

La descentralización administrativa, contemplada en la Constitución Política de 1991, permitió descargar en las Entidades Territoriales, las Instituciones Educativas y las familias, responsabilidades fiscales del Estado. Emergiendo la cofinanciación- privatización como solución a la reducción del presupuesto.

El ejercicio de Análisis Crítico del Discurso logró evidenciar que, las políticas públicas en el neoliberalismo, acuden a argumentos de crisis social, categorías ambiguas y eufemismos, para ocultar los intereses económicos privados, el recorte de los derechos colectivos y la privatización de empresas del sector público.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de líderes</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 10	

Elaborado por:	Pinzón Roa, Diego Alexander
Revisado por:	Ruiz Pulido, Luz Betty

Fecha de elaboración del Resumen:	10	11	2019
--	----	----	------

Tabla de Contenidos

Introducción	4
Capítulo 1 ¿Qué pertinencia tiene esta investigación?.....	8
1.1. Claves para abordar el proyecto y su desarrollo	10
Capitulo 2.Claves metodologicas	18
2.1. Analisis del Discurso.	18
2.1.1. Ruta Metodologica	18
Capitulo 3. Marco Teorico.....	22
3.1. El Neoliberalismo.....	22
3.2. El Dispositivo.	25
3.3. El Capital Humano.	27
3.4. Las Competencias como Tecnologias de Gobierno.....	29
3.5. Ficcionalizacion Neoliberal de la Subjetividad Humana.....	34
4. Resultados del analisis del discurso extraido de los documentos.....	37
5. Conclusiones	52
6.Anexos.....	55
6.1. Matriz de análisis de los documentos de política educativa.....	55
7.Referencias.....	71

Introducción:

La Educación basada en competencias se presenta como un paradigma en la sociedad colombiana, un reflejo local de lo que sucede a nivel mundial, en los procesos escolares. Asistimos, en nuestro contexto, a un proceso de institucionalización, articulación al escenario académico, y naturalización de sus discursos implícitos. De esta experiencia son muestra las producciones académicas que consolidan un estado del arte que abordan temas referentes a su incorporación como trasunto del proceso de enseñanza- aprendizaje, sus ventajas y virtudes, etc. No obstante, y debido precisamente a dicho proceso de naturalización, este fenómeno escolar reciente debe someterse al juicio crítico que permita identificar ¿qué implicaciones conlleva?; ¿con qué objetivo se instaaura?; ¿a qué intereses representa?; ¿cómo performatiza a la sociedad, la educación, las instituciones escolares y los sujetos?; ¿qué transformaciones externas al escenario escolar lo determinan?, etc.

En este trabajo se parte de reconocer que, la implantación de la educación basada en competencias viene acompañada de una serie de problemáticas, en torno a: I) la comprensión y asimilación, de sus componentes y conjunto, por parte de los profesionales de la educación, motivada por la poca claridad conceptual; II) la carencia de fundamentación sociológica, pedagógica, didáctica, etc.; III) la falta de claridad de sus repercusiones para la educación; y IV) las implicaciones de su aplicación en las prácticas educativas escolares (Guzman, 2017).

A la vez se problematiza el que, con este modelo, se ha invertido el orden de los objetivos de la enseñanza, convirtiendo la evaluación en el criterio que determina el aprendizaje (Rey, 2011). Esto ha producido un panorama – en el escenario de la política pública y las realidades institucionales

escolares- en donde los resultados son el fin en sí mismo del proceso; asumiéndose la lógica según la cual, se enseña para superar las evaluaciones.

Se identifica, además, como razón trascendental para cuestionar este fenómeno educativo reciente, su orientación “heteroconstructivista”. Según esta, los contenidos educativos son definidos externamente, por razones que no se relacionan con el aprendizaje del educando, y que obedecen a criterios económicos cuestionables (Rey, 2011). Así, la educación basada en competencias, se puede interpretar como una noción económica originada por y para el mercado capitalista, que invade el escenario escolar en el auge neoliberal y que pretende, formar las estructuras internas de los seres humanos para garantizar su sujeción a las lógicas del mercado (Gutierrez, Malagon, & Avendaño, 2015).

Al ser producto de unas dinámicas históricas, determinadas por el contexto económico del neoliberalismo, son los organismos multilaterales como: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE-, el Fondo Monetario Internacional -FMI-, el Banco Mundial -BM- y la Organización Mundial del Comercio -OMC-; los que inciden en las políticas económicas y sociales de los países en “vías de desarrollo”, logrando introducir sus lineamientos y principios en los sistemas educativos (Gutierrez, Malagon, & Avendaño, 2015). Este orden se ha instaurado, bajo el argumento del funcionamiento de la economía, en un contexto competitivo de internacionalización de la economía, la globalización, las necesidades de mano de obra calificada y las transformaciones del mundo laboral (Sanchez, 2017). Permitiendo identificar que, la política educativa es diseñada bajo relaciones de subyugación a la política económica; buscando garantizar que el modelo económico funcione, aun cuando los fines legítimos de la educación como: la autonomía, la formación de las dimensiones humanas, el desarrollo social; sean desplazados.

Sin embargo, este argumento se contradice en la práctica, pues no se ha conseguido que las decisiones en la política educativa soporten la economía, más bien muestran un permanente distanciamiento entre una y otra; así, el sistema educativo produce una mano de obra que no encuentra una total absorción por parte del aparato productivo (Molina, (s.f.)).

A su vez, es necesario evidenciar, la oculta pretensión de reproducir la sujeción de los individuos bajo el modelo económico neoliberal, instrumentalizando sus estructuras cognitivas y operacionales internas. Sobre este fenómeno se puede decir que la educación basada en competencias, en su profunda compenetración con el neoliberalismo, produce nuevas formas de sometimiento y gobierno sobre los individuos. Bajo este principio de la competencia, el sujeto pasa de concebirse como productor-consumidor, a ser administrador- empresario de sí mismo. Lo anterior representa que el sujeto es, para sí mismo, su propio empresario, administrando y capitalizando sus habilidades, destrezas, conocimientos, etc. encaminando su vida a convertirse en un ser rentable y competitivo, autogobernándose para beneficio de otros (Gutierrez, Malagon, & Avendaño, 2015).

Este nuevo sujeto, que va a surgir como la manifestación subjetiva de la mentalidad empresarial del neoliberalismo, rentabiliza sus elementos innatos y adquiridos. Los primeros, son entendidos como las condiciones de nacimiento, dotaciones naturales; los segundos, son las habilidades que se adquieren socialmente y contribuyen a que el hombre se capitalice a sí mismo, a través de inversión en salud y educación (Gutierrez, Malagon, & Avendaño, 2015).

Sin embargo, este modelo se proyecta como una inofensiva respuesta de salvamento a la educación, la cual se señala como ineficiente. Socialmente se juzgan los sistemas escolares, se les atribuye la incompetencia, al carecer de respuestas ante las necesidades del desarrollo económico y la sociedad globalizada. Por otro lado, se critica su anquilosamiento, al conservar estructuras

tradicionalmente autoritarias, donde prima el aprendizaje memorístico, y no significativo, evidenciándose en los malos resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas (como se citó en Niño, Tamayo, Gamma, & Diaz, 2016).

Así, es preciso entrar a problematizar este nuevo paradigma que invade los escenarios educativos, puesto que, como critica Bustamante (como se citó en Gutierrez, Malagon, & Avendaño, 2015) hay una creencia general, según la cual, la educación por competencias es un concepto que se domina y se conoce, sin profundizar en su origen o significados, sin indagar por su trasfondo. Asumiéndose como un descubrimiento que explica muchas deficiencias de la educación en la historia.

En este trabajo se parte de una visión opuesta, problematizando la definición curricular - aun cuando este componente no es el objeto central de la investigación, sino una parte constituyente-dependiente de los Estándares de Calidad y la educación por competencias; para ello se acude a los aportes realizados desde la Sociología del Currículo y la Nueva Escuela Sociológica.

Entonces, se interpreta este fenómeno como una mutación del proceso de reproducción y transmisión simbólico-cultural escolar, para convertirse en un dispositivo de reproducción del capitalismo neoliberal; fenómeno que es preciso problematizar y profundizar.

1. ¿Qué pertinencia tiene esta investigación?:

Este problema encuentra justificación en la visión ahistórica y apolítica de los lenguajes que se articulan y manejan en los procesos de enseñanza aprendizaje, puesto que allí se invisibilizan las relaciones que se tejen entre el poder económico- político y la definición curricular en el modelo de enseñanza (Apple, 2008). Reforzada esta intención por la autoridad pedagógica de la que gozan las instituciones de educación (Bourdieu & Passeron, 1996). También es respaldada por las decisiones y reformas que en materia educativa toman los gobiernos (Orozco, 2004). Perfilando un panorama en el que se representan, al nivel supraestructural, los intereses particulares de las clases dominantes como interés de la sociedad en general, utilizando el andamiaje estatal para conseguirlo (Solorzano, 2016).

Así, este trabajo se posiciona desde los supuestos de la Teoría Crítica, buscando identificar conceptos que permitan problematizar este “paradigma educativo”, la educación basada en competencias, articulando preguntas en torno al ¿Por qué?, ¿para qué?, ¿que se espera con su implantación en el contexto escolar nacional?, ¿Qué diferencias se podrían establecer entre lo que se espera, y lo que realmente produce?, ¿Qué tan transparente es el discurso que lo pregona?, etc. Para este caso el tomar como objeto de estudio las relaciones que se entablan entre el neoliberalismo y la definición de la educación por competencias, enriquece la discusión sobre los intereses e intencionalidades de carácter ideológico, político y económico, que orientan el andamiaje legislativo en materia educativa en el país.

Para el profesional de la educación, problematizar este fenómeno, es un reto intelectual y una responsabilidad, social y política, por su rol como trabajador de la cultura. Su lectura se convierte en una visión crítica del proceso educativo, en una visión rebelde, puesto que el cumplimiento de

sus funciones y los múltiples procesos de “evaluación” a los que se le someten, están definidos instrumentalmente por este modelo. Toda vez que, sesga el desarrollo de las potencialidades humanas con fines económicos, se puede formular la hipótesis de moldeamiento cognitivo al servicio del capital. En esa medida, lograr explicar este problema social, es lograr ser consciente de una opresión del ser humano en el proceso de formación social, es teorizar racionalmente para lograr en la praxis, la liberación social.

Como campo de investigación, este trabajo formula nuevas sendas de análisis a posteriores investigaciones. Como tópico de estudio, se puede abordar desde distintas miradas y enfoques, como lo son: la transformación de la profesión docente con la implantación del modelo de las competencias; la definición de los currículos en este contexto, en comparación con otros contextos históricos; los resultados sociales que se han obtenido, desde que se implanto este tipo de educación, en relación con otras variables como: la violencia, el desempleo, la formación profesional, el descenso o avance en el nivel cultural de la población, etc. Así, esta investigación da una visión problemática del presente de la educación colombiana y puede considerarse un aporte a la definición del profesional docente, toda vez que, problematiza su instrumentalización como operario técnico de un proceso masificado y homogéneo, como es la educación escolar actual.

Este trabajo se inscribe entonces, en la investigación educativa al tomar como objeto de estudio la educación en boga, la cual define el presente y futuro del sistema educativo, de forma hegemónica, y el tipo de sociedad que se pretende producir y reproducir.

1.1. Claves para abordar este proyecto y su desarrollo

Para la realización de este trabajo se acudió a la revisión de antecedentes, haciendo uso del Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional; La revista *Pedagogía y Saberes*; la revista *Praxis y Saber*; la biblioteca virtual del Instituto Para La Investigación Educativa y El Desarrollo Pedagógico; así como textos varios de análisis desde la sociología, la filosofía y la economía, relacionados con la interpretación del neoliberalismo en la educación.

Las fuentes consultadas para la realización de este trabajo se pueden clasificar según su relación con la temática. Existen las que abordan las competencias como tema de investigación, partiendo de la crítica para mejorarla, como es el caso de la investigación realizada por Malagón, Avendaño & Gutiérrez (2015). En esta investigación, se pregunta por los principios pedagógicos y didácticos que pueden guiar la formación ciudadana; de ese modo, se entiende como un análisis crítico de las competencias. Por un lado, busca identificar insuficiencias del programa de competencias ciudadanas; y por el otro, evidenciar procesos que han tenido buenos resultados en la formación ciudadana.

Intención similar se encuentra en la investigación realizada por el Grupo de Investigación Evaluando-nos de la Universidad Pedagógica Nacional (Niño, Tamayo, Gamma, & Diaz, 2016). En esta se busca identificar las relaciones que se establecen entre competencias, evaluación y currículo. Para ello exponen la multiplicidad de significados, implicaciones y conflictos que se originan en la definición del concepto “competencia” en el ámbito educacional; pero no reducen su esfuerzo a identificar los intereses que se tejen en esta apuesta empresarial-educativa propia del neoliberalismo. En una segunda parte, exponen otras visiones y resignificaciones que han ido más allá, trascendiendo de la instrumentalización del currículo y la evaluación como dispositivos de

control de la evaluación, hacia visiones alternativas fundamentadas desde la Pedagogía Crítica y la Epistemología de la Complejidad. Este trabajo es enriqueciendo con las experiencias de algunos docentes, a cuyas practicas se acude, con el fin de dilucidar cuál ha sido la interpretación, apropiación y resignificación que les han dado en su labor.

Otro tipo de enfoque, en la interpretación de este fenómeno, es aquel que busca hacer evidentes las relaciones de poder-dominación a través del saber. Para este caso se puede citar el análisis de Sánchez (2017), quien realiza una interpretación del fenómeno de las competencias, aunque delimitado a la educación superior. Aun así este trabajo resulta relevante, puesto que, al acudir a algunas categorías de Foucault, pretende demostrar la manifiesta intencionalidad de prevención-ruptura en la apuesta del orden instituido por la educación por competencias. Según esta investigación, las competencias se asimilan con celo por parte del poder instituido, debido a su dicotomía entre el uso económico racional de sí mismo y el posible uso político que los dominados pueden hacer de esta concepción. Esta segunda intención, puede representar una amenaza para el ejercicio de gobierno sobre la población.

En esta misma línea argumentativa, se puede ubicar el ensayo de Vega (2019) puesto que expone los intereses del capitalismo neoliberal. En este escrito, el autor, desenmascara los intereses empresariales que definieron los pilares de transformación de la Educación en el mundo, al evidenciarlos en el Manual SCANS; a la vez expone cómo la Comisión Europea de 1997 se encargó de propagar estos lineamientos, y las declaraciones de la CEPAL y la UNESCO hicieron eco de los mismos. En el texto, se catalogan estos escritos como manifiestos del neoliberalismo que pretenden instaurar sus postulados económico-sociales en la escuela, apologizando la flexibilización total del trabajo y la adaptación social a un modelo de competitividad en el que se está en lucha permanente por ser un sujeto competitivo-empleable, lo que permite ser clasificado

por su capacidad de adaptarse, producir riqueza y ser útil en la organización social, hasta el momento en el que se agote como “recurso humano”, siendo desechado. Todo lo cual, deja de lado la concepción de la educación como derecho inalienable de los seres humanos para el desarrollo de todas sus dimensiones, entregándola totalmente a los intereses del capitalismo y a las formas cambiantes de extracción de capital.

Finalmente, en la clasificación de los trabajos relacionados con la educación por competencias, se puede citar el trabajo de Solorzano (2016), en donde se acude a este concepto, cómo ejemplo para sustentar una hipótesis. En esta investigación, se toma cómo categoría central la hegemonía, formulando un ejercicio que busca comprender, cómo el capitalismo utiliza discursos cargados de significación y racionalidad, que se vehiculizan y extienden a los grupos sociales dominados, operacionalizando la mediación cultural y la hegemonía. Acude el autor, tomando por ejemplo, a los programas “ser pilo paga” y “las competencias educativas” identificándolos cómo discursos hegemónicos.

Estos antecedentes permitieron abordar la pregunta problema que orientó este trabajo: ¿Qué aspectos de la Educación por Competencias permiten definirla como funcional para la reproducción económico- social del Capitalismo neoliberal?

Como objetivo general se planteó, construir una interpretación que problematice la implantación de la educación basada en competencias, dando cuenta de las relaciones entre la economía, la política y la ideología neoliberal que la definen. Los objetivos específicos se propusieron desarrollar: una aproximación a la interpretación del modelo educativo basado en competencias, tomando como precedentes las categorías: Neoliberalismo, Dispositivo, Capital Humano y Competencias Educativas; un ejercicio de Análisis Crítico del Discurso, sobre documentos de política económica y social colombianos, delimitados entre los años 2002-2010,

que permita identificar las relaciones que se establecen entre este modelo educativo y el neoliberalismo; y abrir campos de análisis para futuras investigaciones, que tomen como objeto de estudio las repercusiones del modelo empresarial en la escuela, la deshumanización de las relaciones sociales que se reproducen y la mercantilización del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para cumplir estos propósitos se acudió a la Teoría Crítica, La Escuela Sociológica del currículo y la Nueva Sociología de la Educación; las cuales toman como objeto de estudio, la educación bajo el modo de producción capitalista, como fenómeno de dominación- reproducción. Los trabajos referidos a las competencias ciudadanas se centran en un aspecto más específico, introducido en la educación en décadas recientes, las transformaciones que se operan en la educación como fenómeno neoliberal. Así, se acudió a estas vertientes por considerarlos los antecedentes desde donde emprender el Análisis Crítico Del Discurso sobre documentos de política pública, referidos a la educación en Colombia en un marco temporal que abarca los años 2002- 2010, ofreciendo una interpretación íntegra y compacta, que responde a la pregunta problema.

El trabajo se propone como una investigación educativa, toda vez que es realizado como un análisis y reflexión fundamentada en la práctica docente; y no es una investigación formulada desde otras disciplinas académicas (Ancizar & Quintero). Encuentra fuentes que le permiten comprender partes de las dimensiones de este fenómeno, nutriéndose de la investigación sociológica, puntualmente de la Escuela Sociológica del Currículo (Silva, 1999), de la economía y la filosofía, para adquirir un carácter de investigación teórico- pedagógica (Ancizar & Quintero).

Retoma la crítica al rol que se le asigna al docente, como ejecutante de las teorías y orientaciones producidas por “profesionales- investigadores en educación” (Calvo, Camargo, & Pineda, 2008). A la vez extiende la crítica hacia las orientaciones curriculares, definidas a partir de asesoramientos

brindados por entidades internacionales como la OCDE, bajo el discurso de ser una de las condiciones para llegar al desarrollo nacional.

Pretende así, deconstruir la formulación del modelo de educación basado en las competencias, identificando su relación con la reconfiguración del mercado y la capacitación de unas aptitudes laborales en los ciudadanos, parcialmente convenientes al mercado capitalista; identificando en el fenómeno estudiado una profunda relación de complementariedad y complicidad entre las exigencias de la economía y la justificación ideológica, produciendo una transformación en la concepción del educar seres humanos, bajo la artificiosa argumentación de formar las dimensiones humanas, desde el saber, ser y saber hacer.

Esta investigación se identifica con el paradigma de la Teoría Crítica, nutriéndose de sus aportes, los cuales compaginan con la intencionalidad del trabajo. Este, se formula como una interpretación de un fenómeno, pretendiendo nutrir las críticas a la visión hegemónica de la educación basada en el modelo de competencias y al protagonismo que se le reconocen a las evaluaciones -instrumentos de poder- a nivel institucional, nacional, e internacional.

Es importante destacar que este paradigma permite problematizar que:

La producción del conocimiento tiene intencionalidades políticas, por ende, las categorías no son neutras pues repercuten en la vida real, la cual es reconfigurada; de donde se desprende que, la crítica pedagógica trasciende del plano teórico al plano de la realidad, es decir, la crítica no es sobre la teoría educativa, sino de la educación misma. Así, se relaciona con el trabajo de investigación toda vez que, las categorías que se formulan como Neoliberalismo, Competencias, Capital Humano, y Dispositivo, develan las estructuras de dominación sobre los sujetos, que se implantan desde el sistema escolar.

Parte a su vez de identificar este fenómeno como constituyente de una totalidad, al ser solo una parte del todo, que es definida profundamente por este (el capitalismo- neoliberal). Asumiendo que, en la educación basada en competencias, hay una entronización de las necesidades del modo de producción imperante, en cuanto a la formación de capital humano y la codificación subjetiva, que busca que las clases dominadas den sentido a su subordinación (Solorzano, 2016).

A la vez, por relacionarse profundamente con la Teoría Crítica, este trabajo se nutre con los aportes realizados por la Escuela Sociológica del Currículo y la Nueva Sociología de la Educación, como a continuación se expone.

Adorno (1998) expone que, la misma organización del mundo, al estar constituida por la racionalidad dominante, constituye en sí misma una ideología, que ejerce una presión sobre las personas; siguiendo este orden de ideas, se puede interpretar la organización escolar como una ideología, y cada uno de sus componentes se podría convertir en objeto de estudio.

Uno de sus componentes del entramado escolar, el currículo, se asocia con el fenómeno de reproducción social en el ámbito cultural, pues la escuela hace suya la cultura de las clases dominantes, la que presenta como objetiva e indiscutible, a la vez que niega la de las clases oprimidas; de lo que se desprende que, este es un fenómeno de selección arbitraria de significados simbólicos que se inculcan como cultura legítima, valiéndose de la autoridad pedagógica, que predispone a los receptores a reconocer la legitimidad de los contenidos simbólicos que se transmiten, interiorizando su mensaje. Por otro lado, tiende a que se interioricen las disciplinas y censuras en forma de autodisciplina y autocensura, consiguiendo el reconocimiento del saber y saber- hacer considerado legítimo; desvalorizando el saber y saber hacer de los grupos dominados. De los anterior se puede concluir que, por medio de este sistema reproductivo se consigue la función ideológica de legitimación del orden imperante, pues se logra ocultar las relaciones que

hay entre las funciones que cumple la escuela y la conservación de la estructura de una sociedad dividida en clases (Bourdieu & Passeron, 1996).

Por su parte Apple (2008) va a exponer que, en la vida escolar hay tres cuestiones que van a convertirse en objeto de análisis para lograr identificar como las escuelas reproducen la ideología de las clases dominantes a través de la naturalización del conocimiento parcial como legítimo. Estas formas de reproducción de la ideología dominante en la escuela son: las regularidades de la vida cotidiana escolar; las formas de representación del presente y el pasado en el currículo; y las perspectivas que asumen los docentes al guiar sus actividades. Pudiéndose interpretar estas como el currículo oculto; el currículo oficial, que busca desaparecer la noción de conflicto como constante que determina los procesos históricos, dando primacía a la noción de consenso, identificando a las personas como transmisoras de valores y no como creadoras de los mismos; y la función que asume el docente en su relación con el conocimiento, como mediador entre la cultura y la conciencia del individuo, a través del cual el educando percibe las relaciones de la sociedad, asimila las reglas de la conducta social e interioriza las estructuras económicas y políticas.

Esta fundamentación permite observar que, una de las funciones implícitas en la reproducción de la sociedad es el control de las estructuras de la conciencia, manifiesto en el control político del saber, que ejerce la escuela. Esta institución ofrece una versión del currículo instrumentalizado y un control ideológico de la educación (Orozco, 2004).

Por otra parte, es importante el aporte de Bowles y Gintis (como se citó en Silva, 1999) con su concepto de “la correspondencia”, queriendo definir con ella, la conexión que se establece entre las relaciones de producción del sistema económico y las relaciones sociales que se reproducen en la escuela. Dicho análisis identifica que, la calificación de los trabajadores subordinados y de los

que ocupan puestos superiores en las estructuras jerárquicas, exige la interiorización de actitudes por parte del trabajador como: la obediencia, constancia, puntualidad y el trabajo autónomo. Correspondiendo estas exigencias con las vivencias de las relaciones sociales en la escuela, donde se reproducen las relaciones del sector productivo, no limitándose con exclusividad a la transmisión del currículo explícito.

Desde la Nueva Sociología de la Educación, Young (como se citó en Silva, 1999) va a proponer que, se debe partir de identificar las conexiones entre el currículo y el poder, entre la organización del conocimiento y la distribución del poder. Esto va a permitir cuestionar las categorías curriculares y de evaluación, usadas común y acríticamente por los docentes en los procesos de educación; alarmando sobre la necesidad de preguntarse el porqué de estas invenciones sociales, los conflictos que las definen y determinan, el porqué de esos contenidos, esa organización, etc.

Concluyéndose entonces que, con este trabajo se pretende ofrecer una versión disidente de la implantación de la educación basada en competencias, como una estrategia de dominación sobre el ser humano, desde la cognitividad y la escuela masificada.

2. claves metodológicas

2.1. El análisis del discurso.

El análisis del discurso (AD) se define como campo de estudio y como técnica de análisis; como campo de estudio, se caracteriza por la convergencia de diferentes ciencias, entre las que se desatacan la psicología social, sociología, antropología, pedagogía, entre otras. A esta heterogeneidad teórica se le suman, la rigurosidad en la selección de categorías y el diseño de los procedimientos que permiten interpretar y realizar análisis. Como técnica de análisis se destaca su ductilidad, al ser utilizada en investigaciones con disimiles metodologías, como las hipotético-deductivas, en las que la teoría se define con anterioridad al trabajo empírico; las inductivas, cuando después del trabajo empírico se construye la teoría; y las abductivas, cuando el trabajo empírico y la construcción teórica se realizan simultáneamente (Sayago, 2014).

En el AD, se parte de reconocer una “opacidad” en el lenguaje, queriendo referir con esto que, el lenguaje no se reduce a un código transparente de comunicación humana, puesto que lo que se expresa en el lenguaje tiene un sentido inferencial que representa más de lo que se dice literalmente en palabras; así, el lenguaje no se limita a expresar y reflejar ideas, sino que participa en la constitución de la realidad social, al tener el mundo como objeto de observación, los discursos que sobre este circulan se convierten en un modo de acción, a tal punto que se puede afirmar que el conocimiento del mundo no radica en ideas, sino en estos enunciados discursivos que circulan, otorgándole al lenguaje una función informativa, interpretativa, ideológica y creativa del mundo, pues es en palabras como se reconstruye este objeto de observación (Santander, 2011).

Es fundamental reconocer que, uno de los objetivos principales del AD es descubrir, describir y comprender las formas de producción social del sentido, y los efectos de estas en las prácticas sociales (Salas, (s.f.)).

A la vez, en el AD se conjugan tres conceptos claves: 1) el texto, referido a la forma literal del relato, que puede ser oral, escrito, visual, sonoro o audiovisual; 2) el enunciado, como aquel acto del habla que expresa el contenido y determina la intencionalidad del discurso; y 3) el discurso, que refiere a una producción que implica comunicación y una secuencia de acciones con orden lógico; manifiesta dimensiones como cognición, forma, sentido, interacción, y contexto; y puede ser verbal o no verbal, e interactiva.

Es preciso resaltar que, al estar imbricado en el contexto, el discurso se vincula con las estructuras socioculturales. Así, los discursos no se producen aisladamente, siendo que la circulación de estos se realiza en una red compleja de relaciones sociales, ideológicas, culturales y simbólicas, en las que se manifiesta el poder, la dominación, la exclusión y demás relaciones conflictivas que se dan entre los grupos sociales (Salas, (s.f.)). Por lo anterior, se puede argumentar que los discursos, incluso los científicos y académicos, son partes de la estructura social y al ser producidos en la interacción social, se encuentran profundamente influidos por esta. A esto habría que agregar que, las relaciones de poder se manifiestan en los discursos; y estos, al ser una forma de acción social, realizan un trabajo ideológico en su función de constituyente social y cultural (Dijk, 1999).

En esta perspectiva, adquiere gran significado la relación de los discursos con el poder y el control social, pues la utilización de los discursos posibilita la reproducción del ordenamiento social, la injusticia y la opresión. Considerando que el poder se posee, en mayor o menor medida, al controlar, en beneficio propio, las mentalidades de los grupos sociales; y que estos se pueden controlar indirectamente por medio de la persuasión y la manipulación, suponiendo como condición el acceso privilegiado a recursos sociales escasos como: fuerza, dinero, comunicación, publicidad, información, cultura, etc. (Dijk, 1999).

En esta investigación, se define como hipótesis la existencia de una relación entre el neoliberalismo y la escuela, la cual determina la emergencia de la educación por competencias, como dispositivo que se introduce en las relaciones de reproducción social-escolar, redefiniendo el papel y los fines de la educación en las sociedades que transitan por el neoliberalismo, como modelo de desarrollo. Sin embargo, tiene la particularidad que, define una pregunta problema y los objetivos; pero las categorías surgen a medida que se problematizan los textos. Así, se conceptualiza y teoriza el conocimiento, al mismo tiempo que se construyen los conceptos claves que permiten interpretarlo (Santander, 2011).

2.1.1. Ruta metodológica.

Los pasos metodológicos básicos del análisis del discurso se resumen en:

1. Analizar los textos en los que se hace manifiesto el discurso y clasificarlos en unidades de análisis, referidas a los distintos tipos de textos que se abordan. Para esta investigación, se abordaran tres tipos de unidades de análisis: publicaciones de revistas de educación y trabajos de investigación académica, relacionadas con la educación por competencias y el Neoliberalismo; documentos de organizaciones internacionales, que se reconocen como importantes al definir directrices de la educación por competencias; y Leyes, Decretos y distribuciones del Sistema General de Participaciones, expuestas por el CONPES -Consejo Nacional de Política Económica y Social-, expedidos entre los años 2002- 2010, por considerarse un periodo de reestructuración del sistema educativo, que se hace manifiesto en la expedición de resoluciones, decretos y leyes, impregnados de esta racionalidad económica neoliberal.

2. El análisis implica la codificación que se efectúa por medio de la desagregación de los pasajes de los textos, es decir, se extraen partes del texto en las que se identifica la realización de una categoría y se etiquetan. Este análisis puede ser vertical u horizontal, es decir se pueden

analizar por cada unidad de análisis e identificar las categorías allí presentes, o se puede abordar un análisis de todas las unidades de análisis identificando cada categoría.

3. Los fragmentos etiquetados son extraídos y nuevamente agrupados en un texto, identificando semejanzas y diferencias, estableciendo a la vez subcategorías al identificar matices.

El análisis que se realice debe partir de los objetivos trazados, evaluando reflexivamente la validez de las semejanzas y las diferencias que se reconocieron; así identificamos, hasta qué punto es preciso señalar las diferencias en el ejercicio de reconstrucción del sentido que articula las representaciones discursivas (Sayago, 2014).

3. Marco teórico.

3.1. El Neoliberalismo:

El neoliberalismo, es un modelo que se propone como salvación en un contexto de colapso del Modelo Desarrollista. El Modelo Desarrollista de Sustitución de Importaciones manifestó su crisis cuando el proteccionismo, con el que se pretendía llegar al desarrollo industrial, muto en formaciones oligopólicas, que, al no tener competencia en el mercado interno, representaron altos costos e ineficiencia, lo cual impidió que esa industria fuera capaz de posicionarse en el mercado internacional. A su vez, la necesidad de capitales que financiaran la industria, representó acudir a fuentes internas y externas. Las primeras, originarias del sector agroexportador, lo que significó una dependencia del mismo cuando se pretendía superarlo; las segundas, repercutieron en mayor dependencia, pues estos capitales adquirieron mayor peso sobre la industria latinoamericana, representando mayor dependencia (Calvento, 2006).

De allí el que, los postulados económicos del Modelo Neoliberal, contradicen el modelo de desarrollo precedente. Portes (como se citó en Hernández, 2007) sostiene que este modelo de salvamento, asumido en Latinoamérica en las últimas cuatro décadas, supuso un ajuste estructural consistente en: 1) privatización de las empresas estatales; 2) privatización de los fondos de pensiones; 3) apertura económica, desapareciendo las barreras que protegían la industria nacional de los precios externos más bajos; 4) reducción del gasto público; 5) reducción de los programas sociales, reorientando la inversión social focalizada a los estratos poblacionales más depauperados; 6) fin de la política de industrialización impulsada por el Estado; y 7) descentralización de la administración pública.

Para el caso de Latinoamérica, a largo plazo, el Modelo Neoliberal ha representado un proceso de neocolonización. El neoliberalismo, como modelo económico, fue impulsado por el Gobierno

de Margaret Thatcher, en Inglaterra, y Ronald Reagan, en Estados Unidos. Estos, contando con el apoyo de las Instituciones transnacionales de capital financiero, aprovechan la crisis generada por la deuda externa – década de los 80-, y el colapso del modelo de sustitución de importaciones, para ofrecer su ayuda en la lucha contra la inflación, argumentando la necesidad de retomar el crecimiento económico; exigiendo en contraprestación, por parte de los países en desarrollo, someterse a un ajuste estructural, agenciado por instituciones del capitalismo transnacional, como el Fondo Monetario Internacional -FMI-, el Banco Mundial -BM- y la Organización Mundial del Comercio -OMC-. Lo anterior supuso profundizar la dependencia en torno a las orientaciones, asumidas como programas económicos, para alcanzar el desarrollo (Hernández, 2007).

Esto es compatible con la narrativa ideológica neoliberal, que culpabiliza al papel del Estado, proteccionista y benefactor, por la crisis económica en las metrópolis y en el Tercer Mundo. Esta narrativa, se fundamenta en el monetarismo y culpabiliza al Estado y sus funciones económicas - bajo la teoría keynesiana- por las ganancias decrecientes, el estancamiento, la inflación y el desempleo; que se presentan finalizando el ciclo de expansión de la economía, después de la Segunda Guerra Mundial. Por todo lo anterior, se argumenta que, el intervencionismo en la economía es improcedente e ineficaz. Siendo así, el Estado promueve economías ineficientes, generando una disparidad entre los precios internos y los externos. Por lo tanto, cuando el Estado promueve el pleno empleo y financia el gasto público, produce inflación. En contraposición, sustenta el argumento neoliberal que, el esquema de crecimiento se debe basar en las ventajas comparativas y la especialización productiva, que permitan la libre entrada y salida de mercancías, con la desaparición de los aranceles. Por otro lado, el funcionamiento de la economía debe regirse por la ley de la oferta y la demanda, lo cual, determinara la satisfacción de las necesidades básicas. Esta racionalidad económica se extiende a la organización social, determinando las políticas

sanitarias, laborales, educativas, etc. Todo lo anterior supone la desaparición progresiva de las actividades económicas del Estado, y su reducción al rol de árbitro que hace cumplir las reglas establecidas; según las cuales, los derechos sociales, que reconocía el Estado de Bienestar, pasan a convertirse en mercancías, a las que el individuo puede acceder por la ley de la oferta- demanda (Latavera, 1985).

A su vez, este modelo supone una homogeneización de los ordenamientos jurídicos nacionales, articulando unas reglas que garanticen el desarrollo de la actividad económica, bajo la lógica del libre mercado. Aun cuando las políticas neoliberales se manifiestan en la década de los 70 destruyendo las democracias representativas, con dictaduras militares como en el caso de Chile; han llegado a un proceso evolutivo de consolidación que se presenta en 1989. En este año, se celebra el Consenso de Washington, oportunidad en la que se sintetizan en un programa político, las reformas estructurales que se deben implantar en los países de la periferia capitalista. Este proyecto económico, en el aspecto político, se desarrolla enmarcado en el sistema democrático burgués, pues las reformas se tramitan de modo formal, cumpliendo con los tramites en el Congreso de la Republica, y siendo vigiladas por el poder judicial (Álvarez, 2006).

Como corolario, se puede concluir que, el neoliberalismo es un modelo de acumulación de capital, con repercusiones éticas para el conglomerado social. Esto supone una redefinición de las relaciones entre el capital y el trabajo, toda vez que liberaliza los mercados: laboral; de bienes y servicios; y de capitales (Álvarez, 2006). Lo anterior representa una agudización de las crisis sociales, pues este modelo, no contempla como preocupación central la distribución del ingreso y la riqueza; por el contrario, ve en las desigualdades, condiciones individuales naturales que determinaran el triunfo en la economía; la satisfacción de las necesidades básicas; así como, la

garantía de seguridad y mantenimiento. Concibiéndose, en conclusión, la supremacía del mercado y el individualismo, como los valores fundamentales del Modelo Neoliberal (Calvento, 2006).

3.2. El dispositivo:

En este trabajo se entenderá por dispositivo una red constituida por elementos discursivos y no discursivos, de relaciones de poder y de saber¹, cuya función es la producción de subjetividades. Esta red, se encuentra inscrita en tramas históricas definidas por: unas instituciones, unos procesos de subjetivación y unas reglas determinadas; que garantizan la gobernanza sobre los individuos en la transformación de estos en “sujetos”. Entendiendo estos últimos como, aquellos sobre los que se gobierna, controla y orienta sus pensamientos y comportamientos (Agamben, 2011).

Para este trabajo entonces, se tiene en cuenta la interpretación de Foucault, para quien la racionalidad neoliberal se hace manifiesta en las practicas que constituyen o entretejen una trama, un medio construido; en este contexto adquieren preponderancia los dispositivos, al ser aquellos nodos que relacionan todos estos elementos, con la fundamental característica de ser específicos y relacionales, pues lo que les da identidad o definición es la función que cumplen en el conjunto (Castro- Gómez, 2010). Así, aterrizando esta noción, la educación por competencias está inscrita en una trama racional, determinada por el cumplimiento de la agenda neoliberal en las economías. Estas, a nivel nacional, atienden a la presión que impone la fase de acumulación del modo de producción capitalista; normatizando, desde el poder central y legislativo, los entramados jurídicos

¹ En este trabajo se toma como premisa que, la definición de ACD de Dijk, no se puede dimensionar sin acudir a la conceptualización de Foucault. Como anteriormente se explicó, Dijk entiende por discurso la producción, en la comunicación humana, de enunciados que reflejan el conocimiento del mundo. Estos, vienen cargados de sentidos inferenciales, determinados por el contexto de relaciones de poder y control social. En discusión con Foucault, es preciso relacionar el poder, el discurso y el saber. El poder, como condición de dominación y multiplicidad de relaciones de fuerza, ejerce su propia eficacia al normatizar, crear y disciplinar. Este necesita del discurso, al cual determina, para legitimarse instaurando el saber. Así, el poder construye una política de verdad y crea ámbitos de realidad; lo que le permite distinguir, sancionar y definir procedimientos para llegar a la verdad, que este mismo instaura (Osorio, (s.f.))

que controlan, disciplinan y regulan el sistema educativo. Este medio construido, determina las funciones y define la identidad de la educación nacional; en la que ocupa lugar central la interiorización, por parte de los educandos, de los valores propios del mercado: el acceso a los derechos básicos, mediado por la oferta- demanda; y el individualismo en las relaciones sociales.

Comprender esta lógica de transformación de los fines de la educación, implica asumir la pérdida de identidad que viven las instituciones de educación, puesto que pasan a compartir y colaborar con las empresas en la realización de la idea del aprendizaje flexible, teniendo como objetivo responder a las necesidades del mercado (Laval C. , 2004).

Este aprendizaje flexible, es lo que se espera que interiorice el nuevo trabajador, en el medio escolar creado. Así, educar en competencias como aprender a aprender, tiene como pretensión formar sujetos que haciendo uso de las nuevas tecnologías, demuestren iniciativa al proveerse permanentemente de conocimientos y competencias que puedan aplicar en las diferentes situaciones a las que se enfrenten en la vida laboral; característica que los va a clasificar como trabajadores empleables- productivos. (Laval C. , 2004). De allí el que, esta sea la “metacompetencia” que representa un beneficio permanente para las empresas. Bajo esta lógica, los trabajadores asumen los costos de cualificación permanente para ser más productivos en sus trabajos, referenciándose a sí mismos como capital humano; lo que implica también interiorizar la culpa por su fracaso.

Sobre este – el capital humano- es preciso delimitar su definición, dejando en claro que, en este trabajo se asume como categoría, no por estar de acuerdo con los supuestos económico-sociales que implica, sino porque se pretende demostrar que, es una categoría que encuentra correspondencia con el neoliberalismo y la educación por competencias.

3.3. El capital humano:

Por capital humano se entiende, el conjunto de conocimientos incorporados a los individuos y racionalizados de acuerdo a su valor potencial en el mercado (Laval C. , 2004). Para los economistas ultraliberales, este capital humano proporciona una ganancia al individuo, en la medida que posee unos recursos individuales que pueden incrementarse a lo largo de la existencia, aumentando su productividad y sus ganancias (Laval C. , 2004).

Lo anterior evidencia la pugna ideológico-política que suscita, pues bajo esta concepción la fuerza de trabajo no se intercambia por un salario, en un proceso productivo que genera plusvalía, sino que deviene en un capital que se puede reinvertir. Esta lectura desdibuja los antagonismos de clase que definió el marxismo, pues propone una equiparación entre el capitalista y el trabajador, según la cual el salario, ya no es salario para el trabajador, puesto que representa una ganancia que se debe reinvertir para acrecentar el capital, como si fuera un empresario (Castro- Gómez, 2010).

A su vez es preciso resaltar que, la idea de capital humano equipara al sujeto con una empresa, capitalizando su vida al interiorizar la lógica según la cual, la existencia es como una carrera empresarial en la que si se triunfa es porque se supo administrar su capital; si por el contrario se fracasa, es por incompetencia. Bajo esta concepción los derechos sociales son gastos que deben asumirse individualmente, pues si se saben administrar proporcionarán un beneficio privado para el inversionista.

Es así como, el fenómeno inflacionario, la caída del poder adquisitivo de los salarios y la pérdida paulatina de los derechos sociales, repercuten en la emergencia de un sujeto que debe asumir por cuenta propia, en una sociedad riesgosa, los costos de su salud, vivienda, educación, seguros y pensiones, empleos precarios, tercerización y bajos salarios, desempleo, etc. Supliendo la paulatina desaparición del Estado de bienestar, con los préstamos que ofrece el capital

especulativo; de allí que, esta concepción del “capital humano” este estrechamente articulada con la lógica del “hombre endeudado” (Lazzarato, 2013).

Por ello, se argumenta que las familias deben diversificar las fuentes de financiación, cofinanciando; lo que implica promover que estas asuman partes crecientes de los gastos en la formación de sus hijos, pues representaran ventajas individuales en su futuro (Laval C. , 2004)). Evidenciando la profunda relación de estos discursos, con los pilares neoliberales, particularmente con la privatización de las empresas públicas y la reducción del gasto social por parte del Estado.

De Capital humano se empieza a hablar en el contexto de expansión económica, posterior a la Segunda Guerra Mundial. Sus postulados hicieron celebre la creencia en que, los incrementos en escolaridad representarían un fomento a la igualdad de oportunidades y ascenso social, al ser la educación funcional para la acumulación productiva. Sin embargo, estos mismos postulados pueden extenderse para comprender las transformaciones recientes operadas en las formas de acumulación de capital, en que se modifican las relaciones sociales asegurando las dinámicas de mercantilización neoliberal (Camacho, (s.f.)).

Partiendo de los aportes realizados por Theodore Schultz, Edward Fulton Denison y Gary Becker y Jacob Mincer se puede llegar a la idea general de capital humano como: todo aquel conjunto de conocimientos generales y específicos, calificación, capacitaciones, experiencia y habilidades adquiridas en el ejercicio de funciones a través de los años, inversiones en salud, belleza, apariencia, estudios y cultura; que hacen económicamente productiva y rentable la fuerza de trabajo, pues representan tasas de retorno, en la inversión inmaterial, superiores a las inversiones en capital fijo (Cordoba, Montes, Vasquez, Villegas, & Brito, 2007).

3.4. Las competencias como tecnologías de gobierno:

Poder llegar a la definición de esta categoría, supone primero presentar los problemas que hay a la hora de definirla. Cabra (citada en Niño, Tamayo, Gamma, & Diaz, 2016) pone en evidencia las principales tensiones en la definición de las competencias, las cuales son:

1. Carecen de investigación pedagógica
2. Sus fundamentos ontológicos, éticos, políticos y epistemológicos son pobres
3. No hay una definición común, sino que es polimorfa
4. Es trazada por tensiones de carácter político, ideológico e histórico

Este último punto señala los intereses que hay tras la definición que se hace de estas. Cuando se entienden las competencias educativas como guías para la construcción del currículo, se tiene como intencionalidad homogeneizar, a través de las evaluaciones y los estándares preestablecidos, los sistemas educativos de los países en desarrollo con los de otros contextos. De modo que, definir lo que son las competencias es aceptar su determinación en dos escenarios: en las perspectivas de los organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Proyecto Turing, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), etc.; y en las políticas educativas nacionales que determinan el marco legal que las regula (Niño, Tamayo, Gamma, & Diaz, 2016).

Asumiendo a la vez que, las competencias corresponden al modelo cultural de la macdonalización traducido al escenario escolar, que presenta características como: la eficiencia, que pretende con planes, proyectos y programas alcanzar un fin; la cuantificación, entendida como la medición del conocimiento con el fin de clasificar y estandarizar; la previsibilidad, que presupone la formalización de rutinas que se pueden intercambiar entre países obedeciendo a las exigencias del mercado; y el control simbólico que determina el lenguaje educativo- empresarial

junto con las metas- resultados . A su vez presuponen la definición de áreas comunes y referentes de medición, tenidos en cuenta en los procesos de evaluación- control; lo cual responde al supuesto según el cual, si la educación se ajusta a los estándares internacionales será de calidad y repercutirá en que la economía del país sea competitiva en la arena mundial (Niño, Tamayo, Gamma, & Diaz, 2016).

Por otro lado, plantean la conversión de todos los contenidos enseñables en conocimientos prácticos, desarrollando una articulación entre la gestión escolar y los recursos humanos empresariales. Esto supone un cambio en los procesos de formación, anteriormente enfáticos en la enseñanza de conocimientos y contenidos disciplinares, por un paradigma centrado en la utilidad de lo aprendido. El hacer, las habilidades y el trabajo operativo deben encontrar aplicación en nuevos contextos. (Niño, Tamayo, Gamma, & Diaz, 2016).

Lo anterior se puede ver representado en la declaración que se hace en una de las comisiones que se proponen pensar la educación para el trabajo (Comision SCANS, 1992) “ (...) en el sentido más amplio, las competencias representan los atributos que el empresario de alto rendimiento de hoy busca en los empleados del mañana” (p. 17).

Fundamental aquí es resaltar la definición de tres tecnologías hechas por Foucault (citado en Castro, 2010), puesto que estas nos brindan la piedra de toque para identificar la noción de competencias educativas como Tecnologías de Gobierno. Para Foucault hay cinco distintas tecnologías, con objeto de fundamentar este trabajo solo se retomaran tres de estas: 1) tecnologías de poder, como aquellas que “determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación y consisten en una objetivación del sujeto” ; 2) las tecnologías del yo, “que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto tipo de operaciones sobre su cuerpo y su alma”; y 3) tecnologías de gobierno, como la bisagra entre las

tecnologías del poder y las del yo, lo que supone lograr determinar la conducta de los individuos, dominándolos desde su propia libertad (Castro- Gómez, 2010, pág. 38).

De lo que se puede deducir que, las competencias educativas obedecen a la lógica racional de las tecnologías de gobierno, pues consiguen no ser impuestas a los sujetos, siendo que presuponen su libertad, logrando que coincidan el deseo y las esperanzas del sujeto con objetivos gubernamentales fijados en su externalidad. Su mayor grado de desarrollo se evidencia en el extrañamiento-alienación que vive el sujeto, quien no lo reconoce, pues para el su conducta y actos parten de su voluntad y libertad (Castro- Gómez, 2010).

Estaríamos hablando entonces de una evolución en las prácticas de control sobre la población, al referir que, las tecnologías del neoliberalismo no se enfocan en disciplinar, ni reprimir, sino en crear ambientes que garanticen una autorregulación de la conducta. Esto se consigue en la introyección del empresario de si, como dispositivo subjetivo empresarial, lo que marca el paso de una sociedad disciplinaria a una sociedad del control (Deleuze, 2006).

En dicha sociedad no es objetivo primordial disciplinar cuerpos sino determinar un medio que moldee a los sujetos, a la población, “(...) se afectan las condiciones de vida de la población” (Castro, 2010, p.74).

La otra punta de lanza es la interiorización de la racionalidad, según la cual, el sujeto no buscará la asistencia estatal, ni la exigirá. Este, se entenderá a sí mismo como un sujeto flexible que enfrenta las profundas brechas sociales con su capacidad adquisitiva (Castro- Gómez, 2010), autoculpándose por su fracaso y viviendo el autoflagelo, de reconocerse a sí mismo como un ser capitalizable o devaluable, como ser productivo. Este es el sujeto que el neoliberalismo necesita para conseguir perpetuarse:

(...) La creación de un “medio ambiente competitivo” solo podrá lograrse mediante el desmonte sistemático de las seguridades ontológicas por medio de la privatización de lo público. Esto quiere decir que la mejor forma de hacer que los sujetos sean “empresarios de sí mismos” es la creación de un ambiente de inseguridad generalizada. ¿Por qué razón? Sencillamente porque el emprendimiento implica necesariamente la innovación, y esta puede desarrollarse con mayor facilidad en un ambiente de inseguridad que en uno lleno de seguridades. (...). (Castro- Gómez, 2010, p.208)

Es preciso para el Capitalismo Neoliberal generar esta convulsión, conjurada por las transformaciones profundas en la economía, la sociedad, la educación y las estructuras psíquicas del hombre, para que penetren las relaciones capitalistas a la parte más privada del sujeto, su cognitividad. Así, este no ve como una aberración el concebir su naturaleza racional y adaptable, como un atributo privatizable, para que sus capacidades todas sean mercantilizadas, sufriendo una conversión de condición natural a producto comercializable. Como afirma Polanyi (1989):

(...) De ello se sigue a partir de ahora que la organización del trabajo debía de cambiar sincrónicamente con la organización del sistema de mercado. Ahora bien, cuando se habla de organización del trabajo se designan con otro nombre las formas de vida de las gentes del pueblo, lo que significa que el desarrollo del sistema de mercado innecesariamente tenía que ir acompañado de un cambio en la organización de la propia sociedad. (p. 134)

La visión de las competencias como tecnologías de gobierno neoliberal, anteriormente expuesta, suscita las siguientes reflexiones:

1. En el neoliberalismo, la dimensión psíquica y cognitiva pasa a ser vista como un recurso de extracción de riqueza potencialmente explotable.

2. Como este bien explotable representa la interiorización que hace el sujeto trabajador de las relaciones simbólicas-culturales-sociales del contexto en que despliega su existencia, es algo inseparable del hombre, no puede representar una mercancía en sí, siendo que son condiciones naturales con que esta cuenta para vivir, socializar y relacionarse como trabajador, ofreciendo su fuerza de trabajo.

3. Se opera un cambio de concepción al pretender decir que esta condición es un recurso, una fuente de riqueza. Al ser imposible separarla del hombre es necesario crear el ambiente propicio para extraerla. Por ello se configura un contexto hostil en el que el hombre se ve obligado a adaptarse a unas nuevas condiciones. Estas tienen por característica principal que, se concibe como “capital” lo que anteriormente se concebía como el “salario” que tenía por función recomponer y reproducir la fuerza de trabajo. Esto obliga al trabajador a dividir su salario para cumplir la función de reinversión, pues tiene como obligación valorizarse constantemente para revenderse en el mercado laboral; aprender a aprender permanentemente como condición para ser empleable-atractivo, encaminándose hacia el agotamiento incesante. Después de un proceso de fractura humana, para usar la metáfora de “fracking educativo” en la que se rompe la roca interior de la autoconciencia, la mercancía sale a flote y se ofrece en el mercado laboral, junto con otras, donde busca obtener la tasa de retorno para sobrevivir. En medio del desbarajuste de las nociones internas del individuo, este asimila que la racionalidad inhumana que asume, es producto de una decisión racional tomada por sí mismo, en libertad. En este proceso el mercado obtiene los frutos, allí se apropian de ese recurso que antes era una condición para las funciones humanas del trabajador, “ficcionalizándolo”² al convertirlo en un producto mercantil, regulado por las leyes del mercado, en el que la “riqueza” puede cambiar de dueño.

² Noción desarrollada por Karl Polanyi (Polanyi, 1989), quien expone el proceso del paso de la fuerza de trabajo, la tierra a convertirse en mercancías, comprendido como “ficcionalización de la mercancía”, desde la que se asume que

De la anterior reflexión surge la necesidad de formar una nueva categoría que plantee la extensión de esta lógica a las transformaciones generadas en el mundo escolar contemporáneo, categoría que a continuación se expondrá.

3.5. Ficcionalización neoliberal de la subjetividad Humana:

Para definir esta categoría, se parte de reconocer unas transformaciones en la sociedad y la educación, que en este trabajo se interpretan como funcionales a la privatización y mercantilización de lo que por naturaleza no es mercancía, la subjetividad, las habilidades, deseos, capacidades de aprendizaje y de conocimiento del hombre, convirtiéndolo en “capital humano”. Esta es una noción conflictiva, que tiene tras de fondo la usurpación de la subjetividad humana, para representar ganancias en el mercado. Con el objetivo de soportar esta categoría, se acude a la definición de “ficcionalización de la mercancía” de Karl Polanyi (1989), según la cual:

(...) las mercancías son definidas aquí empíricamente, como objetos producidos para la venta en el mercado; y los mercados son también empíricamente definidos como contactos efectivos entre compradores y vendedores. Por consiguiente, cada elemento de la industria es considerado como algo que ha sido producido para la venta, pues entonces y solo entonces será sometido al mecanismo de la oferta y la demanda en interacción con los precios. (...) si nos atenemos a la definición empírica de la mercancía, se puede decir que trabajo, tierra y dinero no son mercancías. El trabajo no es más que la actividad que acompaña a la propia vida, la cual, por su parte, no ha sido producida en función de la venta, sino por razones totalmente distintas, y esta actividad tampoco puede ser desgajada del resto de la vida, ni puede ser almacenada o puesta en circulación. (...) (pág. 130).

la mercancía es un producto que se crea para el mercado, ese es su fin, mientras que la fuerza de trabajo y la tierra no deben su existencia a la lógica mercantil .

Este proceso está determinado por una nueva tecnología de poder que se ejerce sobre los individuos. Estos interiorizan el deseo, transmisor de la sujeción, pues el individuo asume como responsabilidad consigo mismo intensificar sus esfuerzos siendo más eficiente con miras a obtener beneficios personales, pero trabaja inconscientemente en beneficio de la empresa; sin embargo este, no contempla ni es consciente de ello, cree actuar motivado por su propio deseo y no por las condiciones que lo compelen a ello, lo que suprimen la noción de alienación, pues ese motor interior que lo impele a actuar se vincula con su conciencia (Dardot & Laval, 2013).

Sin embargo, esta racionalidad neoliberal no termina allí, pues ejerce una reacción en cadena en un clima generalizado de competencia permanente entre los individuos. Este fenómeno es conjurado por el cambio social que inicio con la privatización de los derechos sociales y la reducción de la presencia social del Estado, determinando una adaptación social en la que los sujetos, con miras a la autorrealización empresarial de su propio capital, asumen un comportamiento competitivo, que contribuye y perpetua un orden social cada vez más difícil y hostil, siendo así víctimas de unas condiciones que ellos mismos contribuyen a crear (Dardot & Laval, 2013).

Emerge en este contexto la figura de la tercerización laboral, puesto que se entroniza la idea del trabajo como una mercancía- producto. El valor de esta es medido en el mercado de acuerdo a su capacidad de aplicar su valorización permanente a través del “longlife training” -formación a lo largo de toda la vida-. Por otro lado, el intercambio en el mercado ya no es a través del contrato laboral sino de la relación comercial “flexible”, en la que se expresa un mutuo acuerdo entre una empresa contratante con un “empresario de si”. Lo anterior permite formas de contratación en las que el individuo debe asumir los costos de su seguridad y estabilidad social, lo cual significa mayor ganancia para el gran capital (Dardot & Laval, 2013) .

De allí que las dimensiones emotivas y sociales -referidas a la empatía, la positividad y la cooperación- también vinculadas a la educación por competencias, no tengan como fin la felicidad del individuo sino la autorepresentación de sus capacidades, fundamental para el capital humano que pretende entrar en circulación (Dardot & Laval, 2013).

El deseo viene profundamente imbricado con la interiorización de la culpa. Según esto, problemas sociales como desempleo, pobreza, inequidad, o falta de oportunidades para ascender socialmente, se asimilan con el poco emprendimiento, el fracaso o incapacidad personal. Así, el sujeto se autoresponsabiliza de su éxito o fracaso social y debe asumir como obligación “consigo mismo” adquirir competencias para llevar al mercado su fuerza de trabajo, ya no como un trabajador sino como una empresa que ofrece un producto o un servicio atractivo para el capital. En este fenómeno se manifiesta la tecnología del yo en la que el sujeto se vuelve un explotador de sí mismo para servir a los intereses de otros, ocultando la inequidad y las relaciones de dominación o exclusión, bajo la apariencia de emprendimiento empresarial (Niño, Tamayo, Gamma, & Diaz, 2016).

De este modo la educación sufre un proceso de mutación de sentido y fines. Estos se hacen manifiesto en su rol subordinado al sistema productivo por su especialización como institución que dota de competencias a los individuos (Niño, Tamayo, Gamma, & Diaz, 2016) y reproduce la adaptación de los sujetos como hombres flexibles, introyectando en estos las nuevas reglas del neoliberalismo.

4. Resultados del análisis del discurso extraído de los documentos:

Retomando el planteamiento del Análisis Crítico del Discurso, que ve como uno de los atributos del lenguaje la “opacidad”, aquí se asume que, las declaraciones políticas de los distintos organismos, nacionales o internacionales, y los documentos de política pública reproducen discursos que nos son transparentes. Lo anterior encuentra relación con el argumento de Rincón (2010), para quien “(...) puede decirse que aquellos que emiten la política utilizan el eufemismo como mecanismo de comunicación para mantenerse en las posiciones de poder y además para determinar y poner a circular su discurso” (pág. 42). Esto sirve como piedra de toque para iniciar el análisis que acá se ofrece.

La Declaración Mundial sobre la Educación para todos y El Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990) esconden tras sus pretensiones de universalizar y hacer accesible la educación, sin distinción a todos los seres humanos, intenciones económicas que pasan de ser percibidas, pero no por ello dejan de ser determinantes. Se destacan, como funcionales para a estos propósitos, la definición de unas metas para los países que se acogen a las declaraciones, estipuladas en los numerales 5 y 6, en los que se pretende reorientar la educación para ofrecer más conocimientos, habilidades y destrezas, que la conviertan en algo más eficaz y evaluable desde la óptica de la productividad y el “cambio de la conducta”.

En este segundo aspecto, se asimila la referencia a la modificación de la conducta, en dos sentidos: por un lado, la introyección y activación del deseo y la culpa en el individuo, que convive en una sociedad profundamente competitiva; reformando sus hábitos, cognitividad y capacidad, en el moldeamiento un sujeto competente y flexible, tanto para cualificarse constantemente con miras a ser potencialmente empleable, como acceder a los derechos básicos sin contar con el Estado de Bienestar. Por otro lado, la nueva tarea de la educación no se limita a lo anteriormente

expuesto, siendo que debe estimular a los individuos para que asuman la disciplina, acorde con la economía de mercado, y actúen en función de maximizar sus beneficios, interiorizando la aceptación del orden social. En esta lógica la sociedad neoliberal rompe con la visión del desarrollo de las potencialidades del individuo, formulando un marco de ética social donde no prima el bien común, para afirmarse como medio hostil e individualista. En este, de lo único que hay garantía es de las brechas sociales entre ganadores y perdedores, ya que donde las desigualdades de riqueza, poder y prestigio se asumen como diferencias naturales humanas (Camacho, (s.f.)).

Este discurso se amplía al reconocer que, los alumnos son recurso humano que hay que potenciar e incentivar; mostrándoles que, la educación obedece a la concepción cultura-empresarial de inversión, en la que se invierte un capital esperando una ganancia, como queda manifiesto en el numeral 30. También hay que destacar, la lógica del poder que atraviesa esta declaración con el discurso del desarrollo, al formularse como una estrategia de “ayuda externa” que deben seguir los países del tercer mundo, quienes que no han sido capaces de garantizar los derechos de aprendizaje -numeral 30-. Esta consiste en: el inventario de recursos junto con la asistencia externa de países “coparticipes”; y la financiación externa de los programas necesarios para lograr materializar las intenciones de la declaración (1990).

Por su parte, el Proyecto Turing para América Latina (Gonzalez, Beneitone, & Wagenaar, 2004), cuyo antecedente europeo es la Declaración Bolonia con la que se pretendía unificar los criterios de calidad de la educación superior, reformula los enfoques y objetivos de enseñanza-aprendizaje, junto con la evaluación. En este, se plantea que deben primar las destrezas y habilidades sobre el conocimiento académico; escondiendo las intenciones que ven en la educación la formadora de personal cualificado para satisfacer las necesidades del mercado mundial, tras el

discurso de la redimensión del estudiante como sujeto comprometido y activo, que debe aprender a aprender y desarrollar las capacidades, habilidades y destrezas. Este aspecto es profundamente problemático, pues la exigencia que se le hace en este caso a la academia es formar profesionales prácticos en carreras que satisfagan las exigencias actuales del mercado mundial. Por ende, la oferta educativa debe reflejar las necesidades del mercado y la formación que se ofrece debe estar centrada en resolver problemas en contexto. Esto, sin tener en cuenta que el mercado es voluble. Lo cual implica que, responder desde la académica al cortoplacismo es asumir el riesgo del desempleo a mediano y largo plazo. Siendo que al cambiar las formas de acumulación de capital, motivadas por la transformación de las dinámicas de mercantilización con el surgimiento de nuevos productos mercantiles, se transforma también el entorno social e institucional que posibilita la estructura social de acumulación, lo cual generara nuevas exigencias por parte del mercado, que pueden desplazar los énfasis de formación de los profesionales (Camacho, (s.f.)).

Estas directrices se analizan, teniendo en cuenta que van a determinar la reorientación de las políticas educativas en Colombia, van a servir de oriente al proceso de redefinición del sistema educativo, y de los procesos, metas y objetivos de la enseñanza- aprendizaje. Los documentos de política pública nacional que acá se abordan, contemplan el periodo 2002- 2010, dejando en claro que, el proceso de la educación por competencias y el neoliberalismo-escolar no se circunscribe únicamente a este marco histórico, sino que este periodo se definió, con el propósito de delimitación del tema, objeto de esta investigación.

En el Plan Decenal de Educación (Ministerio de Educación Republica de Colombia, 1996), se encuentra una pretensión privatizadora de la educación, que desdibuja el sentido y fin esencial de la misma, entretejido con un argumento superlativo, con gran contenido que revela, en su exposición del artículo 67 de la Constitución política de Colombia, la definición de la educación

como derecho fundamental y servicio público; según este documento, esta definición es un “nuevo concepto de educación” en el que la educación es pública, sin importar que sea ofrecida o administrada por entidades privadas, pues lo que existe en dichos casos son instituciones educativas gestadas por particulares, más la educación no deja de ser un derecho público; según esta pretensión esta nueva definición es la que deben interiorizar los ciudadanos. Se observa, en este apartado, que la intencionalidad real del entramado jurídico es soslayar que la educación, cuando se ofrece bajo las lógicas empresariales, se convertirá en una mercancía, un derecho privado por la cual se debe pagar y al que solo tendrán acceso aquellos que tengan las condiciones económicas favorables con que subvenirlo. En este mismo plan se propone una estrategia de desarrollo curricular y pedagógico, con el objetivo de elevar la calidad, transformando los programas, contenidos, enfoques y prácticas en todos los niveles del sistema, en pocas palabras una reestructuración. Para realizar este plan se propone acudir a financiación externa por medio de créditos, creación de fondos mixtos con capital privado, teniendo una vez más la intención de privatización con otras palabras.

De lo anterior podemos abstraer que, la educación neoliberal niega totalmente el programa socialdemócrata y de los Estados de bienestar, en los que se concebía a la educación como una aliada de la reconciliación social; puesto que, como política social del Estado buscaba favorecer a las clases sociales mas deprimidas y los grupos marginados o minoritarios, ofreciéndoles una educación que les permitiría escalar socialmente compensando las desigualdades (Camacho, (s.f.)).

El Plan Decenal que le sucede (Asamblea Nacional por la Educacion y Comision Redactora del Plan, (s.f.)) parte de un terreno abonado para la privatización; define que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar integrado en sus distintos niveles, orquestados hacia la reproducción de las

competencias desde el ser, saber, hacer y convivir. También define un nuevo mote para la educación, las “pertinencia”, dándole como contenido la articulación con el mundo productivo, potenciando el emprendimiento, la creatividad en el mundo laboral, en concordancia con las exigencias de la globalización. Este punto es determinante porque permite identificar la relación de correspondencia entre las configuraciones sociales propias de la globalización y las que se producen en la educación, pues esta redefine sus objetivos, fines y metas, de acuerdo a las imposiciones del mercado. Esta correspondencia se ve soportada en el desarrollo de competencias en un hombre “flexible”, de modo que si lo que exige la globalización es la tercerización laboral, este individuo responda con estrategias de emprendimiento e innovación.

Bajo el discurso de la “calidad” -expuesto como intención en este Plan Decenal-, se hará manifiesta la reproducción del discurso empresarial en la educación, donde priman las lógicas de optimización de costos y producción estandarizada de mercancías. La formación del talento humano y la cultura de la investigación, que también pregona, son la materialización de la educación “pertinente” tan atractiva para los procesos de extracción de capital; no en vano, se prioriza la articulación entre la tecnología, la ciencia -financiada por el capital privado-, el sistema educativo, y los sectores potencialmente explotables -como los bienes naturales, la biodiversidad, los conocimientos ancestrales de las comunidades en relación con la explotación de materias primas, entre otros- en función de satisfacer las necesidades del sector empresarial y sus líneas de negocio. Además, es importante resaltar el énfasis puesto en la obtención de patentes producto de las investigaciones, así como sobre los conocimientos ancestrales -en su aparte de Etnoeducación-, y articular los saberes ancestrales con el sector productivo, emergiendo en la realidad la categoría de la ficcionalización de la cognitividad, expuesta en el expolio que se plantea realizar, con la educación y el conocimiento al servicio del mercado. Como corolario en este Plan se expone la

intención de financiar la educación de los estratos 1,2 y 3 con préstamos del ICETEX, al incrementar su presupuesto y no el de las Universidades y las demás IES públicas.

Por su parte, la Exministra de Educación la Señora María Cecilia Vélez (2002), confirma estas intenciones al definir a los educandos como capital humano, y la coincidencia en los fines de las políticas orientadas desde el Ministerio de Educación Nacional, con los programas de educación propuestos por las federaciones de empresarios. En su discurso emerge la noción de la calidad, articulada directamente con la reducción en costos, puesto que se plantea la asignación del presupuesto por población atendida, y la contratación del “servicio” con entidades privadas, o sea, la reducción en costos -como se desarrollará más adelante- como condiciones para que esta se haga manifiesta. Particular interés generan las palabras de la señora exministra, al hacer alusión a las competencias específicas y ciudadanas, puesto que las asocia con la creatividad y el respeto de las normas, los que se asociaría en la realidad, con un modelo productivo en el que la educación sirva como fuente y lugar de inversión- bajo la lógica del capital humano, inversión en educación- que potencien las formas de extracción de capital en los distintos sectores de la economía, valiéndose de la creatividad, la ciencia y la tecnología, pero que esta creatividad no traspase unos límites, no cuestione el orden de acumulación y pobreza que se va gestando, una creatividad que respete el orden social establecido, que no ejerza la crítica creativa.

El Plan Nacional de Desarrollo 2002- 2006 (Departamento Nacional de Planeación, 2003), plantea como problema que la descentralización administrativa no tiene correspondencia con la eficiencia y la calidad, formula entonces ampliar la cobertura educativa siendo eficientes, entendiendo por eficiencia el funcionamiento de las instituciones públicas de educación con una reducción presupuestal. Así formula bajo el amparo de la ley 715 de 2001, la asignación de recursos para las instituciones de educación obedeciendo a la demanda, asignando recursos por

cada niño atendido o por atender, destinando recursos para la demanda y la contratación del servicio. En los dos últimos casos los recursos públicos se orientarán hacia el sector privado – instituciones- empresas educativas privadas-, que no es cobijado por ningún Estatuto Docente que dé garantías a los trabajadores de la educación, y donde, sin peros ni tapujos, prima la ley de menor inversión mayor ganancia. Complementando esta estrategia con un discurso de señalamiento y culpabilización por ineficiencia en la educación hacia los docentes y su enriquecimiento, vía ascensos; propondrá entonces cambiar el Estatuto Docente, cambiando las formas de ascenso en el escalafón, poniendo como eje transversal La Evaluación de Desempeño por competencias al docente.

Este Plan (2003) también esboza un criterio de asignación de recursos públicos para las instituciones de educación superior Estatales, basado en los indicadores de desempeño de acuerdo a cobertura, eficiencia y calidad en el uso de los recursos. Satisfaciendo esta pretensión de ver en la educación otra mercancía más, se crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el cual va a actuar bajo tres mecanismos: 1) la acreditación de los programas e instituciones de Educación Superior; 2) la definición de los estándares mínimos de calidad a los que se debe amoldar la educación superior; y 3) los ECAES -exámenes de calidad de la educación superior (Ministerio de Educacion Nacional Republica de Colombia, 2003). A su vez expone como uno de los componentes de promoción de la educación con equidad, el acceso a créditos para los estratos bajos de la sociedad, así la brecha en cuanto a oportunidad y acceso a la educación superior entre los jóvenes más ricos y los más jóvenes, se solventa con créditos para los más pobres.

En este cuatrienio se promocionan los Estándares Mínimos de Calidad, que deben ejecutarse en las Instituciones de Educación y llegar a desempeños satisfactorios, con el argumento de que estos

son garantes de una mejor competitividad en el mercado internacional. De este modo, se instrumentaliza la educación por parte del Estado, con un discurso en el que no se ve en la educación un derecho en sí, sino un instrumento o medio para llegar o conseguir un fin. Según este argumento, este es el camino que siguieron los países desarrollados, mejorar su educación - basándose en competencias- para llegar a ser más productivos y competitivos, entonces la finalidad es eminente económica y no social. Como corolario de este Plan de Desarrollo (2003) los criterios de asignación de recursos estarán mediados por la evaluación estandarizada y generalizada, en la que las instituciones, los estudiantes y los docentes pasarán a ser evaluados periódicamente para determinar el cumplimiento de los objetivos de la reestructuración del sistema educativo. Los estudiantes serán evaluados cada 3 años. Para el caso de los docentes -como se expone con el Estatuto Docente 1278-, deberán someterse a 4 procesos de evaluación distinta: 1) para ingresar al empleo público; 2) para superar el periodo de prueba 3) la evaluación anual de desempeño; y 4) la evaluación para ascenso en el escalafón. Es importante resaltar que este documento y su trasunto doctrinal neoliberal está permeado profundamente por la concepción del individuo como capital humano, de allí el que la salud y la educación sean vistas como factores de crecimiento y ventaja comparativa, mas no como derechos humanos, en el sentido profundo de la palabra.

En la etapa de consolidación- profundización de la reorientación del modelo de educación (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, (s.f.)) que se vive en el segundo periodo de la Revolución Educativa 2006- 2010, se define como el propósito de todos los procesos educativos, el desarrollo de un conjunto de competencias, que van a ser el fundamento sobre el cual se construyen los aprendizajes a lo largo de un proceso de articulación de todos los niveles educativos (inicial, preescolar, media, superior). Estas competencias se dividen en generales y laborales, las cuales se van articulando a medida que se avanza en los niveles educativos, de allí

el que se dé prioridad a competencias de áreas que pueden asociarse por su uso al sector productivo como lenguaje, matemáticas, naturales- sociales e inglés.

En este mismo Plan Sectorial (Ministerio de Educacion Nacional Republica de Colombia, (s.f.)), se estipula que el sistema de evaluación de la educación superior, contara con subsistemas encargados de otorgar y renovar la acreditación de calidad, de acuerdo a los requerimientos de sector productivo, el mercado laboral, los sistemas de información de matrícula y la información obtenida de los procesos de calidad; el análisis de esta información retroalimentara los programas de formación y su procesos de evaluación; dejando en claro el cortoplacismo que invade a la academia, guiado por las exigencias del mercado; la proletarización de las carreras profesionales, al ajustarlas a las competencias y el hacer en contexto, rezagando la producción de conocimiento académico, por la entronización del “hacer” en contexto.

Define a la vez (Ministerio de Educacion Nacional Republica de Colombia, (s.f.)) cuatro estrategias en torno a las que gira la calidad: “A) consolidación del sistema de aseguramiento de la calidad en todos los niveles; B) implementar los programas de formación en competencias; C) desarrollo profesional de los docentes; y D) fomento de la investigación” (pág. 30). Reafirma la posición según la cual la evaluación para ingreso, periodo de prueba, desempeño, y ascenso son condiciones fundamentales para lograr la profesionalización docente; y propone como política de actualización y formación posgradual de los docentes, acceder a créditos “blandos” para financiar los estudios de especialización o maestría. Dejando ver el propósito en la agenda pública, de generar ganancias en el capital especulativo.

Se reafirma la completa dependencia en términos de políticas y oriente educativo, con respecto al sector productivo, cuando se propone posicionar la educación “pertinente”, técnica y tecnológica” como opción de educación superior, ante las exigencias del sector productivo de

formar este tipo de recurso humano, estableciendo un puente entre el medio educativo y el mundo laboral, del cual se va a nutrir el sector productivo con innovación, conocimiento y productividad (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, (s.f.), p. 40). A la vez, estrategias como “la transferencia de conocimientos, tecnologías y prácticas propias del sector productivo a la formación de los jóvenes” (p. 41), y la firma de contratos de aprendizaje para la realización de prácticas, evidencian una correspondencia entre las relaciones que se crean externamente entre el sector productivo y las competencias laborales, y las relaciones internas de las instituciones de educación que relacionan los procesos de enseñanza- aprendizaje con el mundo laboral. Evidencia este fenómeno una mutación de los fines educativos, toda vez que los educandos se educan en trabajar, con el desempeño laboral como eje transversal de los niveles de educación, asumiendo la administración educativa, la transformación de su sentido en reorientación a asumir las funciones del área de recurso humano o capital humano.

Las políticas de alianzas con el sector productivo en el marco de la educación pertinente, evidencian las relaciones de reproducción de la estructura económica del país, en su modelo extractivista, cuando están enfocadas en sectores estratégicos como “minero- energético, petroquímico, electrónico, mecánico, producción y gestión ambiental, agro pesquero y acuícola, agroindustrial y agropecuario (con diversidad de productos como café, azúcar, caña, arroz, frutas y hortalizas), forestal, turístico, software y telecomunicaciones, logística y puertos” (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, (s.f.), p. 43). Así, el discurso expone como interés general los beneficios particulares, puesto que la inversión en estos sectores es protagonizada por los grandes capitales nacionales y extranjeros, que se benefician de ello; de este modo, el derecho social muta al instrumentalizarse y condicionarse al beneficio privado. Profundizando esta lógica colonialista- dominadora, al plantear la formalización del Estatuto de la propiedad intelectual, pues

este conocimiento “estratégico” debe ser privatizado, el producto de la inversión en “capital humano debe ser patentizado” (pág. 44). Con la creación del Observatorio Laboral para la Educación, se asiste a la consolidación de un instrumento de información y estadística, que evidencia la materialización de la cultura empresarial, ofreciendo información a las empresas de educación, sobre las carreras que la estructura económica exige- así obedezcan a lógicas cortoplacistas-; y a las familias, en la lógica de activación del deseo, al concebir a sus hijos como empresarios de si, apostándole a la inversión educativa, para obtener ganancia de ella.

Con argumentos “eficientistas”, para introducir la justificación de la contracción presupuestal en la educación, se aduce que, el presupuesto educativo es suficiente, pero está distribuido inequitativamente de un modo ineficiente e insostenible fiscalmente; esto último por el incremento permanente de los costos de nómina del personal docente (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2002). Sosteniendo que una relación media de 23 estudiantes, por un docente, es ineficiente en el aprovechamiento del recurso humano, cuando se puede tener 30 por docente, dándole cobertura a 2,1 millones de niños, sin incrementar presupuestos para ello. Mostrando la funcionalidad estadística, y el argumento regresivo que ve en la reducción de la relación número de estudiantes /docente, un derroche del gasto público; lógica empresarial de menor inversión, mayores resultados.

A su vez condicionar el funcionamiento del sector educativo a la sostenibilidad fiscal, y los recursos del Sistema General de Participaciones, es una estrategia que busca truncar aún más los procesos de ascenso, para reducir costos de inversión social, como se evidencia al definir porcentajes máximos por entidades territoriales para cubrir estos costos; poniéndolos en segundo lugar en las agendas de prioridades, ejecutables una vez se cumplen las demás obligaciones; llegando incluso a determinar la responsabilidad fiscal sobre el funcionario, que ordene un gasto

referido a este proceso de ascenso cuando se superan los límites establecidos (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2002).

Se contempla en la agenda el instrumento de “subsidios educativos”, con montos considerables, y como estrategia de reducción de gastos en inversión social si se tiene en cuenta que los contratos que establece el sector público con las instituciones de educación de carácter privado no deben responder por gastos del personal docente, directivo docente y administrativos (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2004, p. 28).

Por otro lado, se incluye el costo de los ascensos y la nómina en los recursos asignados por población atendida, delimitando cada vez los montos máximos para subvenir dichos gastos, como quedó establecido en la ley 1003 de 2005 (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2006). Este fenómeno en corto plazo genera una desfinanciación de las entidades territoriales, las cuales con el dinero recibido por concepto de asignaciones por población atendida, no alcanzan a suplir el costo del personal docente, directivo docente y directivo docente; siendo para el año 2007, 50 entidades territoriales certificadas las que empiezan a padecer la desfinanciación (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2007). Así, la cifra aumenta en el 2008 a 58 Entidades Territoriales desfinanciadas, tratando de suplirse esta problemática por medio de estrategias como las “asignaciones complementarias por población atendida” y los “cobros de derechos académicos en establecimientos oficiales” (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2008).

La problemática aumenta, cuando el Ministerio de Educación opta por aplazar la certificación del valor indicativo contemplado en las asignaciones por población atendida, que en las entidades territoriales debe asignar para reconocer los pagos por concepto de ascensos en el escalafón docente, como sucedió en el año 2009 (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2009). En el año siguiente -2010- se opta por una nueva estrategia, que las Entidades territoriales asuman

con recursos propios los costos del personal administrativo y los gastos de la administración educativa, cuando estos superen los porcentajes definidos en la ley 1176 del 2007; a la vez se plantea que, se debe garantizar la prestación del servicio educativo cumpliendo “como mínimo con los costos de personal docente, directivo docente y administrativo con sus correspondientes prestaciones sociales” (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2010, p. 13). Con lo anterior, se deja de lado la inversión en infraestructura, mantenimiento y dotaciones escolares. Es de resaltar que las mismas entidades, que asignan el presupuesto por concepto de asignación por población atendida, reconocer que estos son insuficientes, viéndose obligadas a amortiguarlos anualmente con complementos a las asignaciones por población atendida.

Destacándose la asunción de un orden de control, que permanentemente vigila desde las entidades territoriales la gestión educativa en las instituciones bajo las directrices de eficiencia, calidad del sistema educativo (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2005); poniendo gran atención en la distribución de los recursos para la educación, garantizando que se pueda sujetar la cartera, así para el caso del ascenso de los docentes se impondrá el criterio de evaluación, las definiciones reducidas del porcentaje correspondiente del Sistema General de Participaciones, la disponibilidad presupuestal, el descargar estos costos sobre las entidades territoriales para que los financien con sus “ingresos de libre disposición” (p. 2), el no reconocimiento de los ascensos conseguidos después de la evaluación cuando se superen los límites presupuestales, llegando incluso a la responsabilidad fiscal para los funcionarios públicos que autoricen dichos ascensos.

La evaluación estandarizada es funcional con el “Darwinismo Pedagógico”, inscrita en un orden individualista de competencia exacerbada. Este tipo de evaluaciones tiene un relacionamiento multiescalar, lo que quiere decir que tiene determinaciones a nivel mundial, nacional e institucional. En el primer caso se usa para comparar los resultados nacionales con los estándares

internacionales (Artículo 1°); en el segundo, a nivel nacional, se evalúa la “calidad” de la educación que se imparte en los colegios basándose en los estándares básicos (Artículo 2°). Este instrumento sirve como instrumento de exclusión o promoción para el individuo, pues al aplicarse en el grado undécimo determina el acceso, o exclusión, a la educación superior (Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia, 2009).

Con respecto a la evaluación institucional se relaciona directamente con la evaluación del profesional docente y directivo docente (Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia, 2009) toda vez que, para el caso de los docentes el alcance de la evaluación comprende -entre otros factores- “los estándares o resultados de sus estudiantes” (p. 7); y en el caso de los directivos docentes, se contemplan como áreas a evaluar -entre otras- “resultados de la institución educativa, medida de acuerdo con los índices de retención y promoción de los alumnos y con los resultados de la evaluación externa de competencias básicas de los estudiantes, que se realizara cada tres (3) años” (p. 8). Dilucidándose que, la retención y promoción fungen como instrumentos discursivos y estadísticos para brindar resultados -cuando se trazan como objetivos la cobertura, calidad y eficiencia- enmarcados en la reducción de la inversión en educación, puesto que las altas tasas de repitencia escolar se considerarían, bajo esta lógica, un derroche presupuestal.

El discurso de profesionalización docente, se desliga del reconocimiento a la pedagogía, articulándose directamente con la pretensión productivista de la educación y con la reducción de la inversión social en educación- reducción presupuestal-. Planteándose por un lado, una profesionalización docente en la que el docente no lo es por su formación profesional sino por superar un concurso de méritos; en dicho caso, esta política de profesionalización no contempla fomentar la dignificación de la formación pedagógica de los profesionales de la educación, sino instaurar un ardid administrativo para “habilitar legalmente a profesionales con títulos diferentes

para ejercer la función”, en dicho caso, ser docente no es ser profesional sino funcional, como se puede contemplar en el Artículo 3º(p. 1).

Por otro lado, se deben entender los condicionamientos, de sostenibilidad fiscal, que se ponen a su remuneración salarial por concepto de formación. Estos determinan que:

Cuando el docente pretenda ingresar al magisterio a ocupar un cargo público, deberá someterse a 4 tipos de evaluación -según estipula el Artículo 27, tres obligatorias y una voluntaria: “i) la primera la de ingreso; ii) periodo de prueba; iii) evaluación ordinaria periódica de desempeño anual y iv) de competencias o ascenso” (Ministerio de Educacion Nacional. Republica de Colombia, 2009, p. 7).

Al superar la evaluación de periodo de prueba, se ubica el docente en el nivel A, de los distintos grados que se pueden escalafonar (Ministerio de Educacion Nacional. Republica de Colombia, 2009); cumpliendo funciones mínimamente tres años, antes de pretender ascender en el escalafón, y cumpliendo con el requisito de tener “evaluación satisfactoria superior al 60%” (p. 9) en las evaluaciones ordinarias periódicas de desempeño anual. Cuando la Entidad Territorial lo determine, y con un plazo de seis años- como máximo- entre una convocatoria y otra, se realizará la evaluación de ascenso. Esto motiva a los docentes por “el deseo” de reubicarse en el escalafón con una mejor remuneración, siendo que el docente puede llevar muchos años de servicio y cursar títulos posgraduales sin ver un ascenso por ello; pero esta evaluación tiene dos restricciones: obtener más del 80% en la evaluación; y la disponibilidad presupuestal. De modo que, este proceso que se formula en el discurso como dignificador cumple como un freno a la realización profesional y personal de los trabajadores de la educación, pues se orienta bajo la lógica de reducir la inversión en educación, por parte del Estado.

5. Conclusiones.

Como se pudo evidenciar en la fundamentación del marco teórico y conceptual, son múltiples las relaciones entre el neoliberalismo y la educación, desde la transformación del pacto que regula la convivencia y las relaciones sociales, hasta los parámetros de ser ciudadano que se proyectan en la subjetividad de las personas mediadas por los múltiples canales de orden simbólico que circulan socialmente.

Las competencias educativas tienen relación profunda con una reestructuración social, basada en el desarraigo social e institucional, en el que el Estado deja de ser garante de los derechos individuales y sociales, y pasa a ser propulsor de los intereses de los sectores económicos empresariales que se benefician de la privatización de las instituciones que pueden garantizarlos. En este contexto adquiere importancia formar sujetos “flexibles”, competentes, creativos y rentables, que proporcionen ideas innovadoras para generar acumulación de capital. De allí la importancia de estrechar relaciones entre el ámbito laboral y educativo, generar alianzas entre el sector productivo- tecnológico y la escuela; y crear políticas de patentes claras, que permitan privatizar, “ficcionalizar” las mercancías- conocimiento que se produzcan y propicien extracción de capital en sectores económicos estratégicos, en el marco de una economía extractivista.

Emerge en este análisis la categoría compuesta del “neoliberalismo – educativo”, la cual evidencia su relación directa con la economía, cuya definición general es atravesada por tres nociones que se pudieron identificar en el trabajo: La educación valorada como una mercancía - medida por gastos, administración, costos, eficiencia, calidad- que la diferencia de la educación como derecho social brindado por el Estado, en la búsqueda de redistribuir la riqueza y reducir las desigualdades entre las clases sociales; su redireccionamiento hacia una formulación como proceso de disciplinamiento cultural, en el que se exalta y ve como factor positivo del sujeto, su

rendimiento individual, productividad y aptitudes competitivas (Alvarez, 2002); y su función de estímulo en los sujetos, para que actúen con miras a maximizar sus beneficios, interiorizando que el orden de una estructura social profundamente desigual es reflejo de las diferencias humanas (Camacho, (s.f.)).

Es necesario destacar una crítica al proceso de descentralización y democracia local, imbricado en la Constitución Política de Colombia de 1991, con la descentralización administrativa de las distintas Entidades Territoriales y desarrollado en el escenario escolar, a través del Proyecto Educativo Institucional. Este permitió descargar en distintos niveles las responsabilidades fiscales del Estado, entiéndase en los Gobiernos territoriales, cuando se congelaron los recursos presupuestales y se redujeron las participaciones de las transferencias en relación con el crecimiento de los ingresos corrientes de la nación. Lo cual planteó sostener la desfinanciación con recursos locales propios y cofinanciar la educación, descargando parte de los costos en las familias con el pago de montos por matrícula. Paradójicamente, permitió la liberación de presupuestos públicos con destinación a otros fines como el pago de la Deuda Externa, la financiación del Plan Colombia, la Seguridad Democrática y la inversión en el componente focalizado y reducido de “calidad educativa” (Alvarez, 2002).

A la vez, las transformaciones culturales que se evidencian -emergen- con la educación por competencias en la cultura escolar, trazan un nuevo tópico de análisis basado de la instauración del disciplinamiento a través de la relación simbólica; toda vez que busca formar un en el estudiante y en los maestros, al pretender imponerles una actitud consecuente -ni crítica, ni opositora- con las transformaciones que se operan en el sistema educativo (Rincon, 2010).

Por otro lado, este trabajo puso gran énfasis en analizar el fenómeno desde una óptica filosófica, política y sociocultural; en el ejercicio de Análisis Crítico del Discurso se logró evidenciar que, el

componente económico determina trascendente- aunque no unívocamente- los procesos que se agencian en la neoliberalización de los sujetos y de las relaciones humanas.

Por último, este trabajo permitió evidenciar que los discursos del neoliberalismo, acuden a argumentos de crisis social y categorías ambiguas, que permiten ocultar la verdadera intencionalidad económica, política, y social. De modo que sirven como distractor, mientras se impulsan medidas regresivas sobre la población. Evidenciándose que, el Análisis Crítico del Discurso es una metodología de investigación que permite develar la opacidad del lenguaje. Para el caso de este trabajo se identifican algunas intenciones, que no se hacen evidentes en los documentos de política pública, pero que están presentes en los artificios del lenguaje jurídico y en su gran extensión; lo que promueve el desinterés en la ciudadanía, por su lectura, aun cuando los afecte directamente.

6. Anexos:

6.1. Matriz de análisis de los documentos de política educativa.

UNIDADES DE ANALISIS	DOCUMENTO	PASAJES EXTRAIDOS
DIRECTRICES DE ORGANISMOS INTERNACIONALES.	Declaración Mundial Sobre la Educación Para Todos. (Conferencia Mundial Sobre la Educación Para Todos. Satisfacción de las necesidades Básicas de Aprendizaje., 1990)	<p>Dimensiones que deben tener las metas que asumen los países:</p> <p>“5. Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para jóvenes y adultos, evaluando la eficacia de los programas en función de la modificación de la conducta y de la salud, el empleo y la productividad.</p> <p>6. Aumento de la adquisición por los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y para conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación- incluidos los medios de información modernos, otras formas de comunicación tradicionales y modernas y la acción social- evaluándose la eficacia de estas intervenciones en función de la modificación de la conducta. “(pág. 21)</p> <p>“30. (...) Los países que necesitan asistencia externa para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de sus pueblos pueden utilizar el inventario de recursos y el plan de acción como base de discusión con sus coparticipes internacionales y para coordinar la financiación externa. “(pág. 30)</p> <p>“31. Los sujetos del aprendizaje constituyen en sí mismos un recurso humano vital que necesita ser movilizado. La demanda de educación y la participación en las actividades educativas no pueden sin más darse por supuestas, sino que hay que estimularlas activamente. Los alumnos potenciales necesitan ver que los beneficios de la educación básica son mayores que los costos que deben afrontar, sea por dejar de percibir ganancias, sea por reducción del tiempo disponible para la comunidad, el ocio o las actividades domésticas. (...)”. (pág. 30)</p>
	Turing- América Latina: un proyecto de las universidades. (Gonzalez, Beneitone, & Wagenaar, 2004).	<p>(...) se les reconoce cada vez más su carácter de foco de desarrollo social y económico en muchos ámbitos, sobre todo en la formación de personal cualificado. Para ocupar un lugar en la sociedad del conocimiento la formación de recursos humanos es de fundamental importancia, y el ajuste de las carreras a las necesidades de las sociedades a nivel local y global es un elemento de relevancia innegable (...) (pág. 153).</p> <p>(...) Al definir competencias y resultados del aprendizaje de la manera indicada, se alcanzan puntos de referencia consensuados que sientan las bases para garantizar la calidad, y una evaluación interna nacional e internacional.” (pág. 157).</p> <p>(...) los cambios de enfoques y de objetivos de enseñanza y aprendizaje implican también las modificaciones correspondientes en los métodos de evaluación y en los criterios para evaluar la realización. Estos deben considerar no solo el conocimiento y los contenidos sino las habilidades y destrezas generales. (...)” (pág. 158).</p> <p>“El interés en el desarrollo de competencias en los programas educativos concuerda con un enfoque de la educación centrado ante todo en el alumno y en su capacidad de aprender, exigiendo más protagonismo y cuotas más altas de compromiso, ya que es el estudiante el que debe desarrollar las capacidades, las habilidades y las destrezas (...)” (pág. 159).</p>

<p>NORMATIVIDAD NACIONAL</p>	<p>Plan Decenal de Educación 1996- 2005. (Ministerio de Educacion Republica de Colombia, 1996)</p>	<p>“La nueva institución escolar será productiva, lo cual supone que todos los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos logren los saberes sociales que requieren en el momento apropiado. “(pág. 6)</p> <p>“Garantizar la vigencia del derecho a la educación. Parte sustancial del nuevo concepto de educación que los colombianos deberán integrar a su ideario es la definición constitucional (Art. 67) de la educación como derecho fundamental y como un servicio público. Que la educación sea un derecho humano fundamental implica que esta debe comprometerse y asumirse como un derecho inalienable, inherente y esencial de la persona; que la educación es publica, independientemente de que sea prestada por el Estado o por particulares, es decir, que no puede existir educación privada sino instituciones educativas creadas y gestionadas por particulares; (...) “. (pág. 7)</p> <p>Segunda estrategia. Elevar la calidad de la educación “(...)”</p> <p>b. Desarrollo curricular y pedagógico: tiene por objeto transformar los enfoques, programas, contenidos y prácticas en todos los niveles del sistema. Particularmente, en la educación básica y media será indispensable el desarrollo de acciones para innovar y resolver problemas cruciales de los procesos de formación, tales como: la enseñanza de la lecto-escritura, las matemáticas, las ciencias, la formación en valores y para la democracia, la educación sexual, la educación ambiental, la educación artística y estética, y la educación para el trabajo. “(pág. 12)</p> <p>“Para evitar la parálisis del plan por falta de recursos, (...) se recomienda el fortalecimiento de los fondos de cofinanciación y la constitución de fondos mixtos (...). Para estimular la participación de personas privadas en estos fondos, se sugieren los incentivos tributarios. con el mismo propósito se recomienda fortalecer la cooperación internacional y buscar líneas de crédito blando. “(pág. 17)</p>
	<p>Plan Decenal de Educación 2006- 2016. (Asamblea Nacional por la Educacion y Comision Redactora del Plan, (s.f.))</p>	<p>Objetivos:</p> <p>“3. Disponer condiciones políticas, normativas, financieras, administrativas y pedagógicas para que los estudiantes de educación media accedan a programas bajo el enfoque de formación por competencias laborales generales y específicas, que permitan la articulación con la educación superior, el SENA, la educación para el trabajo y el desarrollo humano y el sector productivo.</p> <p>4. Adoptar, consolidar y poner en marcha una política de Estado que articule el sistema educativo incluyente, coherente y con flexibilidad pedagógica en sus diferentes niveles de educación inicial, básica, media, superior y de formación para el trabajo y el desarrollo humano, entre los distintos contextos y entornos de aprendizaje, alrededor del desarrollo de las capacidades de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, para lograr una formación integral, ciudadana, democrática y de convivencia pacífica. “(pág. 17)</p> <p>“Currículo. Diseñar currículos que garanticen el desarrollo de competencias; orientados a la formación de estudiantes en cuanto a ser, saber,</p>

		<p>hacer, y convivir, y que posibilite su desempeño a nivel personal, social y laboral.</p> <p>Objetivos. (...)</p> <p>2. impartir y fortalecer la formación en competencias laborales, generales y específicas para lograr una educación pertinente y articulada al mundo productivo, que genere una cultura del emprendimiento, liderazgo, innovación para la asociación, solidaridad y creatividad para el desarrollo humano sostenible y el mundo laboral. “(pág. 19)</p> <p>“Desarrollo humano. (...)</p> <p>4. Las instituciones educativas ofrecerán educación de calidad para que los seres humanos sean competentes y puedan ser incluidos en el mundo laboral en concordancia con las exigencias de la globalización. “(pág. 21)</p> <p>“SISTEMA DE EVALUACION Y SEGUIMIENTO. (...)</p> <p>METAS. (...)</p> <p>5. En el 2016 el país contara con un sistema de evaluación integral de procesos y resultados educativos, elaborados con base en lineamientos, indicadores y estándares de calidad, pertinentes y acreditados en los ámbitos nacional e internacional, y con un marco jurídico y conceptual claramente establecido. “(pág. 22)</p> <p>Acciones: (...)</p> <p>Competencias: (...)</p> <p>3. Construir proyectos educativos institucionales (PEI) y planes curriculares centrados en el desarrollo de emprendimiento cooperativo y solidario, y la articulación de los contenidos educativos al ámbito laboral, con base en los contextos de los estudiantes. “(pág. 23)</p> <p>“Talento humano: Formar el talento humano necesario para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación. Objetivos:</p> <p>1. Articular la ciencia y la tecnología en relación con las zonas emergidas, el espacio, el agua, y la biodiversidad asociada, dando relevancia especial al tema marítimo y fluvial que representa más del 50 % del país, con el sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades, para lograr la formación del capital humano, con los conocimientos necesarios para producir resultados de investigación tecnológica aplicada al desarrollo integral y sostenible del país.” (pág. 56)</p> <p>“3. CULTURA DE LA INVESTIGACION Y EL CONOCIMIENTO (...)</p> <p>Metas:</p> <p>1. En el 2016 se habrán aumentado en 25% las patentes, en 50% las revistas indexadas y 25% la publicación de libros. “(pág. 57)</p> <p>“ACCIONES: (ETNOEDUCACION) (...)</p>
--	--	--

		<p>9. Destinar los recursos económicos necesarios para la obtención de patentes, publicación de libros y revistas indexadas producto de procesos investigativos que tengan impacto social o respondan a necesidades tecnológicas de la comunidad.</p> <p>10. Sintetizar y patentizar los conocimientos tradicionales para el uso y aprovechamiento de materias primas, tomando como referente el avance científico, tecnológico y social. “(pág. 62)</p> <p>“30. Definir y fortalecer líneas de investigación y de negocio de acuerdo con las necesidades del sector empresarial.</p> <p>31. Articular los saberes ancestrales con el sector productivo. “(pág. 63)</p> <p>“Ciencia Y tecnología articuladas a la educación para el trabajo y el desarrollo humano.</p> <p>j. Aplicar la investigación como eje transversal en el diseño y desarrollo de currículos en los niveles de educación con énfasis en la educación para el trabajo y el desarrollo humano, como eje articulador entre primaria, básica, secundaria y educación superior. “(pág. 64)</p> <p>“DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIENTIFICAS. (...)</p> <p>5. Crear ambientes de aprendizaje que promuevan la ciencia y las tecnologías con reflexividad y creatividad en los espacios escolares y extraescolares, que reflejen el mundo productivo”. (pág. 65)</p> <p>“APOYO FINANCIERO PARA EL ACCESO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentar mecanismos de ayuda financiera desde las regiones que permitan a los estudiantes el acceso, permanencia y sostenimiento en la educación superior. 2. Incrementar el presupuesto del ICETEX destinado a financiar el acceso a la población de los niveles 1, 2, 3 del Sisbén a la educación superior. “(pág. 96) <p>“Calidad y gestión: (...)</p> <p>8. Ejecutar programas pertinentes de educación y formación docente conducentes al mejoramiento de la calidad, estándares y niveles de educación que desarrolle en los docentes, profesionalismo, compromiso y sentido ético. “(pág. 99)</p>
	<p>La Revolución Educativa. (Velez, 2002).</p>	<p>“Para desarrollar el capital humano y volvernos mejores me propongo plantear aquí de forma breve los propósitos que ha fijado el gobierno nacional para el sector educativo. (...) estrategia que felizmente coincide con la importancia que ustedes han dado al tema en su programa “Empresario por la Educación”. (pág. 1).</p> <p>“Nuestro país tiene un recurso humano excepcionalmente vivaz, especialmente inteligente y admirablemente vivaz. Capacidad para aprender, capacidad para entender y capacidad para trabajar. ¿podemos imaginar por un momento hasta donde pueden llegar las capacidades y la creatividad de los colombianos cuando están ligadas al conocimiento? (...)”. (pág. 1).</p> <p>“(…) que establece a partir del año 2004 la distribución de los recursos por alumno atendido, son de gran utilidad. Vamos a pasar de la asignación basada en el pago de la nómina, a una asignación que premia el aumento de la cobertura. (...) No existe una solución única: será preciso utilizar diversas formas de contratación del servicio como mecanismos fundamentales para llegar, y llegar con calidad a las poblaciones excluidas. (...)” (pág. 3).</p>

		<p>“(…) la otra parte, es decir 150.000, en carreras técnicas orientadas hacia las áreas requeridas por el mercado laboral. El crédito educativo era la herramienta fundamental de la ampliación de la cobertura en este nivel, con mecanismos novedosos para que los sectores pobres de la población puedan garantizar el pago con su ingreso futuro.” (pág. 4).</p> <p>“(…) es urgente mejorar los resultados de la educación, es decir, las competencias básicas que los estudiantes están adquiriendo durante su paso por el sistema educativo. (...) es necesario enfatizar el desarrollo de las competencias ciudadanas. Ambas cosas son indispensables para que el capital humano del país se convierta en una ventaja competitiva decisiva y para que al mismo tiempo podamos recorrer el camino de la paz. Buscamos creatividad, sí, pero una creatividad que comprenda la necesidad de respetar las normas.” (pág. 5).</p> <p>“(…) Por eso universalizaremos las evaluaciones de la educación básica, media y superior, con el fin de dar información específica a cada una de las instituciones educativas sobre su situación específica. Las evaluaciones periódicas nos permitirán, además, informar sobre la evolución de la calidad. (...)”. (pág. 5).</p>
	<p>Plan Nacional de Desarrollo 2002- 2006. Hacia un Estado comunitario. (Departamento Nacional de Planeación, 2003).</p>	<p>“(…) EL sector educación sigue caracterizado por la pobre coordinación entre entidades, la duplicidad de funciones, la inflexibilidad y un diseño institucional que no genera incentivos a la eficiencia y limita en forma severa las posibilidades de avanzar en la expansión de la cobertura y mejorar la calidad. Desde la década de los noventa, se ha promovido la descentralización de la educación básica. Sin embargo, no se ha logrado la eficiencia esperada en las entidades territoriales.” (pág. 171)</p> <p>“El cambio en la estructura del escalafón se debe en parte a los incentivos del Estatuto expedido en 1979, el cual premiaba el tiempo de servicio y no el desempeño del maestro. El nuevo Estatuto de profesionalización docente, expedido en junio de 2002, busca revertir ese proceso al establecer como principal criterio de ascenso las competencias de los docentes. (...)” (pág. 171)</p> <p>“La Ley 715 de 2001 constituye una herramienta fundamental para la solución de los problemas de ineficiencia es el sector educativo. La ley sustituye la regla de distribución prevaleciente (que premiaba a las entidades territoriales con mayores plantas de personal, sin generar incentivos para el uso y distribución eficiente de los recursos) por una regla que tienen en cuenta el número de niños y niñas atendidos y por atender. (...)” (pág. 172) LEY 715</p> <p>“(…) El desarrollo social y económico está directamente asociado al aumento de la productividad y esta última depende a su vez de la interacción entre el cambio tecnológico, el avance educativo y el aumento de las habilidades y destrezas de la fuerza laboral. La experiencia internacional muestra que los países que han logrado avances educativos sustanciales, con transiciones lineales, rápidas y equilibradas, han mostrado incrementos más acelerados y sostenibles de productividad y crecimiento. (...)” (pág. 173)</p> <p>“(…) los cuales serán utilizados para ampliar la cobertura con equidad y calidad bajo dos modalidades: subsidios a la demanda y contratación de la prestación del servicio. (...)”</p>

		<p>Los subsidios a la demanda estarán destinados a beneficiar niños y niñas de escasos recursos que no pueden ser atendidos por la oferta pública. Estos estudiantes serán ubicados en colegios privados que demuestren elevados estándares de calidad. (...).</p> <p>La contratación es una modalidad complementaria de ampliación de cobertura. (...) La contratación debe pactarse por alumno atendido, con incentivos por resultados en términos de calidad. (...).” (pág. 174)</p> <p>Educación superior</p> <p>“El componente de promoción de la equidad en el acceso consiste en otorgar créditos a estudiantes de bajos recursos y buen desempeño académico. (...).” (pág. 176)</p> <p>“Para apoyar y favorecer el logro de los objetivos propuestos en las instituciones públicas, el Ministerio de Educación Nacional, El Ministerio de Hacienda y Crédito Público y el Departamento Nacional de Planeación reglamentaran la asignación de recursos del presupuesto de la nación a las instituciones estatales de educación superior, de tal forma que a partir del 2004 un porcentaje creciente del monto total de dichas transferencias sea asignado con base en indicadores de desempeño por institución. Para esto, durante 2003 el Ministerio de Educación Nacional diseñará, en colaboración con el Sistema de Universidades Estatales (SUE) un sistema de indicadores de desempeño, el cual incluirá factores de ampliación de cobertura, calidad y eficiencia en el uso de recursos. “(pág. 176).</p> <p>“b. mejoramiento de la calidad de la Educación Preescolar, básica, media y superior. (...) Se acordarán y difundirán estándares mínimos de calidad, con el fin de que las instituciones educativas cuenten con un referente común que asegure a todos los colombianos el dominio de conceptos y competencias básicas para alcanzar desempeños satisfactorios en su actividad laboral, vivir en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones. Se promoverá el desarrollo de competencias ciudadanas, de juicio moral y valores. “(pág. 178)</p> <p>“El quinto mecanismo, pertinencia, está orientado a lograr que los estudiantes alcancen un exitoso desempeño personal, ciudadano y productivo, que contribuya al mejoramiento de las condiciones de convivencia, empleabilidad, productividad, y competitividad del país. Se promoverá una formación sólida en competencias básicas, ciudadanas y laborales (...). “(pág. 179)</p> <p>“El segundo mecanismo es la evaluación de resultados. Se evaluará el estado de desarrollo de las competencias básicas en las áreas de lenguaje y matemáticas, así como la comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana, de todos los estudiantes de 5° y 9° grado. Esta evaluación será censal y se aplicará en forma periódica cada tres años. (...). “(pág. 178)</p> <p>“Adicionalmente, se pondrá en marcha el sistema de evaluación del desempeño de docentes y directivos docentes. (...). Dicha evaluación también contemplará las instituciones educativas y su mejoramiento en las pruebas censales. Así mismo en desarrollo del</p>
--	--	--

		marco legal vigente, se reglamentarán las pruebas para el ascenso de los docentes en el escalafón, las cuales estarán relacionadas con los estándares de calidad. “(pág. 178)
	Plan Nacional de Desarrollo 2006- 2010. Estado comunitario: Desarrollo para todos. (Departamento Nacional de Planeación, 2007)	<p>“Sistema de Formación de Capital Humano. (...)</p> <p>Educación, Equidad y Capital social. (...)</p> <p>Entre las estrategias y programas que se ejecutaran en el periodo 2006- 2010 se destacan las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prestación del servicio en establecimientos educativos oficiales con recursos del Sistema General de Participaciones (SGP), que mantendrá su distribución por niño atendido y considerando las condiciones especiales que caracterizan la prestación el servicio público educativo de las entidades territoriales certificadas en los niveles de educación preescolar, básica y media en las zonas urbana y rural. “(pág. 157) <p>“Igualmente, se desarrollarán estrategias para que la formación continua desarrolle una mayor focalización en áreas y sectores económicos que generen competitividad, innovación y actualización tecnológica. (...). “(pág. 167)</p> <p>Capital humano. Salud. “El aporte de salud para el crecimiento y competitividad se enfoca desde la perspectiva de capital humano (la población sana para la producción) y desde el ámbito de las ventajas comparativas y de desarrollo de estrategias para la investigación y el desarrollo competitivo. (...)</p> <p>La evidencia internacional muestra que los países con peores condiciones de salud y educación son los que más dificultades tienen para lograr un crecimiento sostenido (...).” (pág. 293)</p>
	La Revolución Educativa. Plan sectorial 2002- 2006 (Ministerio de Educación Nacional Republica de Colombia, 2003)	<p>“Para satisfacer las expectativas y necesidades de la sociedad en materia de calidad de los programas de educación superior, en el país se ha venido implementando el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el cual está conformado por tres mecanismos: 1) la acreditación Voluntario de programas e instituciones; 2) la definición de estándares mínimos de calidad; y #) los exámenes de calidad de la educación superior - ECAES-.” (pág. 8).</p> <p>“Un factor limitante ha sido el incremento de los costos asociados a la promoción automática de las categorías del escalafón docente, sin que estas promociones hayan estado acompañadas por un mejoramiento de la calidad. (...) El nuevo Estatuto de profesionalización docente, expedido en junio de 2002, busca revertir ese proceso al establecer como principal criterio de ascenso el buen desempeño de los docentes.” (pág. 9).</p> <p>“La ley 715 de 2001, la cual reformo la ley 60 de 1993, constituye una herramienta fundamental en la solución a estos problemas de ineficiencias en el sector educativo en los niveles de preescolar, básica y media. La nueva ley modifica el mecanismo de asignación de recursos en el que se premiaba a las entidades territoriales con mayores plantas de personal, por un sistema de distribución de recursos basado en el número de niños atendidos y por atender. Este nuevo mecanismo generara claros incentivos para ampliar y mantener la cobertura del sistema educativo. “ (pág. 9).</p>

		<p>“Los subsidios a la demanda estarán destinados a beneficiar niños y niñas de escasos recursos que no puedan ser atendidos con la oferta pública. Estos estudiantes serán ubicados en colegios privados que demuestren elevados estándares de calidad. Los beneficiarios podrán pagar derechos académicos y/o servicios complementarios según la reglamentación que para tal fin expida la nación.” (pág. 11).</p> <p>“La contratación es una modalidad complementaria de la ampliación de la cobertura, las entidades territoriales podrán contratar la prestación del servicio educativo con entidades, sociedades, cooperativas o corporaciones de reconocida idoneidad, seleccionadas mediante concursos de méritos, con el fin de brindar educación especializada a los grupos poblacionales que así lo requieran, la contratación deberá pactarse por alumno atendido, con incentivos por resultados en términos de calidad. (...)” (pág. 11).</p> <p>“Se acordarán y se difundirán estándares mínimos de calidad, con el fin de que las instituciones educativas cuenten con un referente común que asegure a todos los colombianos el dominio de conceptos y competencias básicas para alcanzar desempeños satisfactorios en su actividad laboral, vivir en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones. (...)” (pág. 12).</p> <p>“(...) En desarrollo del marco legal vigente, se reglamentarán las pruebas para el ascenso de los docentes en el escalafón, las cuales estarán relacionadas con los estándares de calidad. “(pág. 13).</p>
	<p>Plan Sectorial 2006-2010 (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, (s.f.))</p>	<p>“La política diseñada para mejorar la calidad de la educación pretende que todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica o cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. “(pág. 29).</p> <p>“El desarrollo de esta política se basa en la articulación de todos los niveles educativos (inicial, preescolar, media y superior) alrededor del enfoque común de competencias. Esta visión parte de la idea de que el propósito de los procesos educativos de todo el sistema es el desarrollo de un conjunto de competencias, cuya complejidad y especialización crecen en la medida en que se alcanzan mayores niveles de educación.</p> <p>El desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas está en el centro del quehacer educativo, desde la educación inicial hasta la superior, y constituye el núcleo común de los currículos en todos los niveles. Estas competencias son el fundamento sobre el cual se construyen los aprendizajes. Las competencias laborales generales se integran al currículo común desde la básica secundaria y las laborales específicamente son las propias de la media técnica, el nivel superior y la educación para el trabajo y el desarrollo humano. “(pág. 29).</p> <p>“La política de calidad gira en torno a cuatro estrategias fundamentales. Consolidación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación en todos los niveles, implementación de programas para el fomento de las competencias, desarrollo profesional de los docentes y directivos, y fomento de la investigación. (...)” (pág. 30).</p> <p>“Los estándares básicos de competencia constituyen el parámetro de lo que todos los estudiantes deben saber y saber hacer en cada uno de los niveles educativos y son el criterio frente al cual es</p>

		<p>posible establecer en qué medida se cumplen los objetivos del sistema educativo y si las instituciones alcanzan los resultados esperados. (...)" (pág. 31).</p> <p>Actualmente, están disponibles para la educación básica estándares del lenguaje, matemáticas, ciencias (naturales y sociales), inglés como idioma extranjero y competencias ciudadanas. (...)" (pág. 31)</p> <p>"(...) Junto con los instrumentos de evaluación en lenguaje, matemáticas y ciencias, se recogerá información adicional sobre los estudiantes, incluyendo las percepciones sobre el ambiente democrático (...).</p> <p>El país contara con más información sobre los resultados de calidad, proveniente de estudios internacionales en los que ha participado en los últimos tres años en particular SERCE 2006. Este estudio corresponde a una comparación regional en la que participaron 17 países latinoamericanos en la que se evaluaron las competencias de los estudiantes de tercero y sexto grados en matemáticas, lenguaje y ciencias. (...). Adicionalmente (...) siguientes estudios internacionales: a) El Estudio Internacional de Cívica y Ciudadana -ICCS- 2008, b) PISA 2009. (...) Acciones preparatorias para participar en TIM SS 2011." (pág. 32)</p> <p>"Las acciones (...) se centran en el ajuste de los ECAES actuales para adecuarlos a los requerimientos de la educación de competencias comunes a todos los profesionales, así como de las genéricas las áreas del conocimiento. Las primeras hacen referencia a competencias básicas similares a las que se evalúan en básica y media, cuyo desarrollo continuo en la educación superior con mayores niveles de complejidad. Las segundas son las comunes a áreas del conocimiento por lo general hacen referencia a competencias que son requeridas para el desempeño laboral (...). "(pág. 32)</p> <p>"El sistema está conformado por tres subsistemas interrelacionados entre sí, información, calidad y fomento. (...) Esto implica que la información suministrada por el esquema de evaluación de competencias acumuladas (ECAES) y los sistemas de información de matrícula (SNIES) y de mercado laboral (OLE), sirva como insumo para la evaluación y otorgamiento de registros calificados y certificados de acreditación de calidad de todas las instituciones del sector, y adicionalmente permite a las instituciones realizar análisis de las necesidades de mercado laboral y del sector productivo, de las posibilidades de sus egresados, y de los programas existentes en la región y en el país en las áreas en las que tengan previsto ofrecer programas. Los resultados de este análisis deben ser utilizados para el diseño de los programas y para la evaluación de los mismos." (pág. 33)</p> <p>"Para complementar tanto la formación inicial como en servicio, el ICETEX está otorgando créditos blandos para que los docentes y directivos participen en programas de actualización, especialización y maestrías. (...).</p> <p>Las acciones descritas anteriormente permitirán avanzar en la consolidación de una carrera docente basada en el mérito, en la que los mejores son seleccionados a través de concursos públicos. Así mismo, mediante evaluaciones anuales de desempeño, será posible identificar sus fortalezas y debilidades con base en las cuales diseñar estrategias de formación. Los ascensos estarán supeditados a evaluaciones por competencias, en las que los educadores deberán demostrar sus capacidades profesionales para acceder a mejores</p>
--	--	---

	<p>remuneraciones, así como a estímulos ligados tanto a su desempeño como a su ubicación en áreas rurales de difícil acceso.</p> <p>En este sentido, se desarrollará una política salarial para mejorar los ingresos de los educadores regidos por el Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente. Para este propósito, se realizarán estudios para establecer las sendas salariales que aseguren unas mejores condiciones de remuneración. “(pág. 37)</p> <p>“La educación, además de ser de calidad, debe asegurar que los estudiantes alcancen un desempeño ciudadano y productivo exitoso, para mejorar sus condiciones de vida y garantizar la competitividad del país. Por ello, en este cuatrienio del énfasis está en la educación no solo como un factor de equidad, sino como un motor de competitividad. “(pág. 39)</p> <p>“Las nuevas exigencias por una mayor productividad de la economía, y las demandas de las empresas que deben competir en un entorno global, ponen de manifiesto la necesidad de que el sistema educativo forme el recurso humano que pueda responder a estos requerimientos y fomente el desarrollo de las competencias necesarias para la vida laboral. “(pág. 39)</p> <p>“(…) La estructura actual de la oferta en educación superior no refleja las necesidades de la economía. (…)” (pág. 39)</p> <p>“(…) Pero, sobre todo, hacer un énfasis particular en posicionar la educación técnica y tecnológica como una opción de educación superior pertinente y de calidad, dando así respuesta a la cada vez mayor demanda que el sector productivo tiene de este tipo de profesionales, (…)” (pág. 39).</p> <p>“El objetivo de la política de pertinencia es lograr que el sistema educativo forme el recurso humano requerido para aumentar la productividad del país y hacerlo competitivo en un entorno global. Por ello, el ministerio de educación viene trabajando en la educación del sistema educativo de tal manera que responda a las exigencias y las necesidades de los estudiantes, la sociedad y el sector productivo. “(pág. 40)</p> <p>“Con este fin se adelanta un trabajo de articulación de todos los niveles de enseñanza alrededor del desarrollo continuo de las competencias laborales necesarias para mejorar las condiciones de empleabilidad de los bachilleres y profesionales, y la competitividad del país. Las competencias laborales son una pieza central en un enfoque integral de formación que conecta el mundo del trabajo con la educación, centrando su atención en el mejoramiento del capital humano como fuente principal de innovación, conocimiento, diferenciación y productividad. “(pág. 40)</p> <p>“Para facilitar la continuidad, movilidad y transferencia de los estudiantes, entre los niveles de educación (….) se está fomentando el desarrollo de programas por ciclos flexibles (…)” (pág. 40)</p> <p>“(…) De igual forma se procurará traer al medio educativo, casos reales del mundo laboral, a través de ejercicios de simulación que permitan a los jóvenes conocer distintas actividades productivas y explorar sus intereses. “(pág. 41)</p> <p>“(…) Para fortalecer la formación en competencias laborales específicas, se está impulsando la estrategia de articulación de la educación de la educación media con el SENA, la educación superior y la formación para el trabajo y el desarrollo humano, que</p>
--	---

		<p>busca la transferencia de conocimientos, tecnologías y practicas propias del sector productivo a la formación de los jóvenes en este nivel educativo. (...)“(pág. 41)</p> <p>“(...) También se vienen apoyando convenios para que los estudiantes de instituciones educativas que ofrecen dicha educación cursen programas acreditados de formación para el trabajo en el SENA de acuerdo con sus intereses, incluyendo la firma de contrato de aprendizaje para la realización de prácticas.“(pág. 41)</p> <p>“Estas iniciativas están alineadas con la meta de consolidar el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano – SNFF-, bajo criterios comunes de certificación de competencias que hagan posible el flujo de estudiantes entre los niveles de formación, (...)“(pág. 42)</p> <p>“Alianzas estratégicas entre instituciones de educación superior, instituciones con programas de educación media técnica, sector productivo, gobiernos regionales y locales, SENA, y centros de innovación, productividad y desarrollo tecnológico. Estas alianzas se proponen diseñar programas técnicos y tecnológicos por ciclos propedéuticos, que permitan el desarrollo de competencias y estén acordes con los requerimientos del sector productivo que se haya establecido como prioritario en la región en la cual se lleva a cabo (...). (...) Los sectores productivos estratégicos a los cuales van dirigidos los proyectos beneficiados están en concordancia con la Agenda Interna que definió el Departamento Nacional de Planeación. Actualmente se cubren los siguientes sectores: minero- energético, petroquímico, electrónico, mecánico, producción y gestión ambiental, agro pesquero y acuícola, agroindustrial y agropecuario (con diversidad de productos como café, azúcar, caña, arroz, frutas y hortalizas), forestal, turístico, software y telecomunicaciones, logística y puertos.“(pág. 43)</p> <p>“El Observatorio Laboral para la Educación es un sistema de información (...) ofrece la posibilidad de conocer las condiciones de trabajo y las actividades en las que se desempeñan los profesionales y técnicos del país (...) orientar las decisiones de los estudiantes, los graduados y los hogares sobre sus inversiones en educación y consolidar estadísticas útiles para la toma de decisiones por parte del sector productivo y del Estado.“(pág. 44)</p> <p>“En este mismo sentido se adelantarán las siguientes acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expedición de un Estatuto de propiedad intelectual que oriente a las Instituciones de Educación Superior en la negociación con las empresas y organización del sector productivo, y difusión entre las IES de la legislación, el procedimiento y las ventajas del registro de propiedad intelectual, y estímulo del registro de patentes derivadas de investigaciones.“(pág. 44))
	<p>Distribución del Sistema General de Participaciones, Vigencia 2002 (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2002)</p>	<p>“Entonces, es claro que el problema no es la falta de recursos financieros. (...). El problema es que esta asignación era inequitativa al estar fuertemente ligada a la nómina, en lugar de considerar a la población escolar de cada entidad territorial. En suma, los recursos perseguían al docente y no a los niños. Así, los verdaderos problemas del sector educativo se concentraban en la inequidad, la ineficiencia, la poca atención a incentivos de la calidad, la duplicidad de competencias entre las entidades</p>

		<p>territoriales y la insostenibilidad financiera debida al incremento persistente de los costos de la nómina, (...).” (pág. 14)</p> <p>“La ineficiencia surgió de un bajo aprovechamiento del recurso humano, que también se relaciona con la inequitativa distribución. En efecto, actualmente en Colombia el promedio de relación alumno- docente alcanza 23 estudiantes por maestro, a pesar de que estudios internacionales han comprobado que es posible tener una relación superior sin desmejorar la calidad de la educación. Esta relación bajo de 30 en 1990 a 23 en 2000.</p> <p>En otras palabras, si se hubiera mantenido el nivel del inicio de los noventa, hoy se podría atender alrededor de 2.1 millones de niños más, con los maestros que se cuenta actualmente.” (pag.15)</p> <p>“Como respuesta a esto, la ley 715 de 2001 busca crear una estructura institucional que permita la efectiva ampliación de la cobertura de calidad ordenando las plantas docentes, estableciendo mecanismos que permitan la contención de costos, definiendo competencias claras entre nación, departamentos y municipios y asignando equitativamente los docentes. Las herramientas que define la ley para el logro de estos objetivos son los siguientes:</p> <p>(...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir una asignación de recursos teniendo en cuenta las diferentes variables (población atendida, población por atender y pobreza) y las características de cada nivel educativo y región (urbano y rural) para lograr una distribución equitativa, de manera que los recursos lleguen donde se encuentran los niños y jóvenes. A cada niño le debe corresponder lo mismo, independientemente del municipio o departamento donde se encuentre en función de las tipologías educativas por zonas, por nivel educativo y modalidad de atención. <p>(...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permitir la sostenibilidad financiera del sistema educativo sujetando las decisiones que afectan sus costos a la disponibilidad de recursos del SGP e imponiendo unos controles mínimos al ascenso de docentes en el escalafón durante el periodo de transición, establecido en la constitución. (...).” (pág. 16) <p>-</p> <p>“De acuerdo al Artículo 24 de la Ley 715 de 2001, los departamentos, distritos y municipios podrán destinar a financiar ascensos en el escalafón hasta máximo el uno por ciento (1 %) por entidad territorial del incremento real de los recursos del sector durante los años 2002 al 2005 y el uno punto veinticinco (1,25%) durante los años 2006 al 2008, previo certificado de disponibilidad presupuestal. Se recomienda que los ascensos en el escalafón solo se realicen una vez se hayan cumplido las demás obligaciones establecidas en la ley 715 de 2001.</p> <p>No procederá ningún reconocimiento de ascensos en el escalafón docente que supere el límite del SGP; los que se realicen no tendrán validez y darán lugar a responsabilidad fiscal para el funcionario que ordene el respectivo gasto, como lo establece el Artículo 21 de la ley.” (pág. 28)</p>
	<p>Distribución del Sistema General de Participaciones 2004. (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2004)</p>	<p>Subsidios</p> <p>“Si bien la matrícula contratada por el sector oficial con instituciones educativas privadas no es tenida en cuenta para la estimación de las plantas requeridas de docentes, directivos docentes y administrativos, si es tenida en cuenta para la distribución de recursos del SGP. (...).” (pág. 28)</p>

		<p>“El presente documento distribuye un total de \$ 5.626. 161 millones de los cuales \$ 5. 142.551 millones corresponden a la asignación por funcionamiento, \$ 214.908 millones a la asignación de subsidios y \$268.702 millones a calidad. (...). “(pág. 29)</p>
	<p>Distribución del Sistema General de Participaciones vigencia 2005. (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2005)</p>	<p>“Las estimaciones se hacen por separado para departamentos, municipios y distritos.</p> <p>1. Estimación de la asignación básica: Para cada conjunto de entidades, se estimó una asignación básica compuesta por:</p> <p>Asignación básica: costo docente/alumno + % costo administrativo. (...)” (pág. 23)</p> <p>“2. Definición de las tipologías y cálculo del valor por tipología:</p> <p>I. Para la estimación de las tipologías, se realizaron tres variables: i) la dispersión poblacional (km²/habitantes), ii) la ruralidad (población rural/población total) y iii) el peso relativo de la matrícula de secundaria y media en el total de la matrícula oficial, luego de ponderar esta última por nivel y zona según las relaciones técnicas de alumno/docente, establecidas por el MEN para la definición de plantas de personal. Con base en estas tres variables se procede a clasificar, por separado, los departamentos y los municipios certificados mediante el procedimiento estadístico de conglomerados y “clusters”. “(pág. 24)</p>
	<p>Distribución del Sistema General de Participaciones vigencia 2006. (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2006)</p>	<p>“Dado que el Gobierno Nacional mediante el Decreto 1095 de 2005 estableció los requisitos para el reconocimiento de los ascensos en el escalafón del personal docente y directivo docente y que estos harán parte del costo de la nómina de cada vigencia se incluye este valor como parte del costo de la asignación por población atendida y se definen los montos máximos de los cuales podrá disponer cada entidad territorial para cubrir los pagos de los mismos que se causen durante la vigencia 2006, conforme con las disposiciones establecidas en la ley 1003 de 2005.” (pág. 11)</p>
	<p>Distribución del Sistema General de Participaciones vigencia 2007. (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2007)</p>	<p>“ Considerando que con la asignación por población atendida, 50 entidades territoriales certificadas no alcanzan a cubrir el costo del personal docente, directivo docente y administrativo de que trata el artículo 16 de la Ley 715 de 2001, se distribuye parcialmente el 50 % estimado de las once doceavas 11/12 partes de la asignación complementaria a la asignación por población atendida, calculada con base en el costo proyectado a pesos de 2007 de las plantas de personal viabilizadas, de conformidad con lo previsto en el artículo 1 del Decreto No. 177 de 2004.” (pág. 6)</p>
	<p>Distribución del Sistema General de Participaciones Vigencia 2008. (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2008)</p>	<p>“ Considerando que con la asignación por población atendida, 58 entidades territoriales certificadas no alcanzan a cubrir el costo del personal docente, directivo docente y administrativo de que trata el artículo 16 de la Ley 715 de 2001, se distribuye parcialmente el 50 % estimado de las once doceavas 11/12 partes de la asignación complementaria a la asignación por población atendida, calculada con base en el costo proyectado a pesos de 2008 de las plantas de personal viabilizadas, de conformidad con lo previsto en el artículo 1 del Decreto No. 177 de 2004.” (pág. 8)</p> <p>“Adicionalmente, se asignan \$30.000 por niño entre 5 y 17 años de los niveles I y II del SISBEN a los municipios, distritos y las áreas ni municipalizadas de los departamentos de Amazonas, Guainía y Vaupés, según información certificada por el Ministerio de Educación Nacional resultante del cruce de datos del SISBEN del Departamento Nacional de Planeación y de matrícula del</p>

		Ministerio. Esto con el fin de reconocer a las entidades territoriales, los recursos que han dejado de ejecutar en actividades de mejoramiento de la calidad educativa, debido a que han establecido el no cobro de los derechos académicos en los establecimientos educativos oficiales. El valor asignado por este concepto asciende a \$43.761 millones, para un total de calidad de \$516.825 millones.” (pág. 10)
	Distribución del Sistema General de Participaciones vigencia 2009. (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2009)	“Con respecto al reconocimiento de los ascensos en el escalafón docente de las entidades territoriales certificadas, cabe anotar que el Ministerio de Educación Nacional no certifico el valor indicativo de las once doceavas de la asignación por población atendida que los departamentos, distritos y municipios certificados que pueden destinar para reconocer dichos pagos. Este valor será incluido en un próximo documento Conpes Social.” (pág. 9)
	Distribución del Sistema General de Participaciones vigencia 2010. (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2010)	<p>“Adicionalmente, atendiendo las disposiciones del artículo 31 de la Ley 1176 de 2007, en las tipologías definidas incluye un 12,5 % con el objeto de que las entidades territoriales certificadas puedan financiar los costos de la planta del personal administrativo y los gastos inherentes a la administración del servicio educativo. El valor que supere el porcentaje señalado, deberá ser asumido por la entidad territorial con sus recursos propios. (...)” (pág. 11)</p> <p>“Teniendo en cuenta que el artículo 16 de la Ley 715 de 2001 establece que la asignación por población atendida deberá garantizar como mínimo los costos de personal docente, directivo docente y administrativo con sus correspondientes prestaciones sociales, de manera que permita garantizar la prestación del servicio educativo; dado que la asignación por población atendida en muchos casos no alcanza a cubrir este costo en las entidades territoriales certificadas durante la vigencia 2010, el presente documento distribuye a las entidades territoriales certificadas, por concepto de complemento, recursos por un total de \$1000.000 millones, valor que corresponde al 8,5% del valor estimado a distribuir en 2010 por este concepto.” (pág. 13)</p>
	Directiva Ministerial No. 14. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2005)	“La función de inspección y vigilancia es permanente y se organizara de manera autónoma, por las entidades territoriales, con equipos interdisciplinarios, para los procesos de control de la gestión de los establecimientos educativos, atendiendo fundamentalmente la cobertura, calidad, eficiencia y equidad del servicio educativo.” (pág. 2)
	Decreto Numero 1095 de 2005. (Ministerio de Educación Nacional, 2005)	<p>“Artículo 2°. Tramite de las solicitudes de ascenso. Las solicitudes de ascenso serán presentadas ante la repartición organizacional determinada por la entidad territorial certificada, en la cual se encuentra laborando el docente, o directivo docente. Serán tramitadas, previa disponibilidad presupuestal, en estricto orden de radicación.” (pág. 2)</p> <p>“Artículo 6°. Financiación de los ascensos. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 24 de la Ley 715 de 2001 y el artículo 69 de la Ley 921 de 2004, para financiar ascensos en el escalafón, previo certificado de la disponibilidad presupuestal, las entidades territoriales certificadas, podrán destinar hasta un punto del incremento adicional que tenga el Sistema General de Participaciones en los términos del segundo párrafo transitorio del Acto Legislativo 01 de 2001.</p> <p>Cualquier ascenso que supere el límite del porcentaje del incremento adicional del Sistema General de participaciones que puede ser destinado a financiar ascensos en el escalafón, deberá ser financiado con ingresos corrientes de libre disposición de la</p>

		<p>respectiva entidad territorial, previo certificado de disponibilidad presupuestal.</p> <p>Con cargo al Sistema General de Participaciones no procederá ningún reconocimiento que supere este límite, los que se realicen no tendrán validez y darán lugar a responsabilidad fiscal para el funcionario que ordene el respectivo gasto. “(pág. 2)</p>
	Decreto 1290 (Ministerio de Educación Nacional. Republica de Colombia, 2009)	<p>“ (...)</p> <p>2. Nacional: El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación - ICFES-, realizaran pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior.” (pág. 1)</p>
	Decreto 1278 (Ministerio de Educación Nacional. Republica de Colombia, 2009)	<p>“Artículo 3. Profesionales de la educación.</p> <p>Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una Institución de Educación Superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores. “(pág. 1)</p> <p>“Artículo 20. Estructura del Escalafón Docente:</p> <p>(...)</p> <p>Quienes superen el periodo de prueba se ubicarán en el nivel A del correspondiente grado, según el título académico; pudiendo ser reubicados en el nivel siguiente o ascender de grado, después de (3) años de servicio, siempre y cuando obtengan en la respectiva evaluación de competencias el puntaje indicado para ello, según lo dispuesto en el artículo 36 del presente decreto.” (pág. 5)</p> <p>“Artículo 21.</p> <p>(...)</p> <p>Parágrafo</p> <p>(...)</p> <p>Una vez inscrito, se considera ascenso pasar de un grado a otro dentro del Escalafón Docente, previa acreditación de requisitos y superación de las correspondientes evaluaciones de desempeño y de competencias, y existencia de disponibilidad presupuestal.” (pág. 5)</p> <p>“Artículo 23.</p> <p>(...)</p> <p>Los ascensos en el escalafón y la reubicación en un nivel salarial superior procederán cuando la entidad territorial certificada convoque a evaluación de competencias y se obtenga el puntaje establecido en el artículo 36 de este decreto. Dicha convocatoria establecerá el monto de la disponibilidad presupuestal para efectos de ascenso y reubicación salarial. No podrán realizarse ascensos y reubicación que supere dicha disponibilidad. “(pág. 5)</p> <p>“Artículo 27. Tipos de evaluación: existirán por lo menos los siguientes tipos de evaluación:</p> <ol style="list-style-type: none"> Evaluación de periodo de prueba Evaluación ordinaria periódica de desempeño anual Evaluación de competencias” (pág. 7) <p>“Artículo 30. Alcance de la evaluación: la evaluación de los docentes y directivos docentes comprenderá al menos la</p>

		<p>preparación profesional, el compromiso y competencias, la aplicación al trabajo, y medir de manera objetiva la responsabilidad profesional y funcional; la formación o perfeccionamiento alcanzado; la calidad de desempeño; la capacidad para alcanzar los logros, los estándares o resultados de los estudiantes, y los méritos excepcionales. “(pág. 7)</p> <p>“Artículo 34. Aspectos a evaluar en el desempeño: (...) Parágrafo: Para los directivos se expedirá una reglamentación especial sobre las áreas de desempeño a evaluar, las cuales dan cuenta por lo menos de: su liderazgo; eficiencia; organización del trabajo; resultados de la Institución Educativa, medida de acuerdo con los índices de retención y promoción de los alumnos y con los resultados de la evaluación externa de competencias básica de los estudiantes, que se realizara cada tres (3) años. “(pág. 8)</p> <p>“La evaluación de competencias será realizada cada vez que la entidad territorial lo considere conveniente, pero sin que en ningún caso transcurra un término superior a seis (6) años entre una y otra. Se hará con carácter voluntario para los docentes y directivos docentes inscritos en el escalafón docente que pretendan ascender de grado en el escalafón o cambiar de nivel en un mismo grado. (...). “(pág. 8)</p> <p>“Artículo 36. Resultados y consecuencias de las evaluaciones de desempeño y competencias. (...) 1. Evaluación ordinaria periódica de desempeño anual: El docente que obtenga una calificación inferior al sesenta por ciento (60%), la cual se considera no satisfactoria, durante dos (2) años consecutivos en evaluación de desempeño, será excluido del escalafón y, por lo tanto, retirado del servicio. (...) 2. Evaluación de competencias: Serán candidatos a ser reubicados en un nivel salarial superior, o a ascender en el escalafón docente, si reúnen requisitos para ello, quienes obtengan más de 80% en la evaluación de competencias. Para las reubicaciones y ascensos se procederá en estricto orden de puntaje hasta el monto de las disponibilidades presupuestales anuales. (...). (pág. 9)</p>
--	--	--

7. Referencias:

Adorno, T. (1998). *Educacion para la Emancipacion*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Agamben, G. (mayo- agosto 2011). ¿Que es un Dispositivo? *Sociologica*, No. 73, 249- 264. Obtenido de Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/812_clinica/cursada/archivos/agamben_dispositivo.pdf

Alvarez, J. E. (2002). .Configuraciones de Política Educativa Neoliberal. Estudio preliminar. En J. E. Alvarez, *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Política educativa y neoliberalismo*. (págs. 1-17). Bogota: Unibiblos.

Álvarez, J. E. (enero- junio 2006). Orden neoliberal y reformas estructurales en la década de 1990. Un balance desde la experiencia colombiana. *Ciencia Política, No. 1*, 141. 178.

Ancizar, M., & Quintero, J. (s.f.). Investigación pedagógica y formación del profesorado. *OEI Revista Iberoamericana de Educación, Universidad de Caldas*, 1-8.

Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal editores.

Asamblea Nacional por la Educación y Comisión Redactora del Plan. ((s.f.)). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006- 2016. Compendio General. Pacto social por la Educación*. Obtenido de [plandecenal.edu.co: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf)

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia S. A.

Calvento, M. (mayo- agosto 2006). Fundamentos teóricos del neoliberalismo: su vinculación con las temáticas sociales y sus efectos en América Latina. *Revista de Ciencias Sociales Convergencia. No. 41*, 41- 59.

Calvo, G., Camargo, M., & Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Revista Internacional de Investigación en Educación, Vol. 1, Num 1, julio- diciembre*, 167- 173.

Camacho, G. M. ((s.f.)). Capitalismo global y cambio educativo, Los fundamentos estructurales e ideológicos de la política educativa neoliberal. *Educare*, 13- 42.

Castro- Gómez, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad. Razon de Estado, Liberalismo y Neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores.

Comisión SCANS. (1992). *Informe de la Comisión SCANS para América 2000. Lo que el trabajo requiere de las escuelas*. Washington.

Conferencia Mundial Sobre la Educación Para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de Aprendizaje. (5 al 9 de Marzo de 1990). *Declaración Mundial Sobre la Educación Para Todos y Marco de Acción Para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Obtenido de UNESCO: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Consejo Nacional de Política Económica y Social . (29 de enero de 2009). *Distribución del Sistema General de Participaciones once doceavas de la vigencia 2009. Conpes 122*. Obtenido de Departamento Nacional de Planeación: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/122.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (28 de enero de 2002). *Distribución del Sistema General de Participaciones vigencia 2002. Conpes 57*. Obtenido de Departamento Nacional de Planeación: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/57.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (26 de enero de 2004). *Distribución del Sistema General de Participaciones vigencia 2004. Conpes 77*. Obtenido de Departamento Nacional de Planeación: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/77.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (31 de enero de 2005). *Distribución del Sistema General de Participaciones vigencia. Conpes 90*. Obtenido de Departamento Nacional de Planeación: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/90.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (30 de enero de 2006). *Distribución del Sistema General de Participaciones vigencia 2006. Conpes 97*. Obtenido de Departamento Nacional de Planeación: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/97.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (29 de Enero de 2007). *Distribución del Sistema General de Participaciones vigencia 2007. Conpes 104*. Obtenido de Departamento Nacional de Planeación: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/104.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (06 de febrero de 2008). *Distribución del Sistema General de Participaciones vigencia 2008. Conpes 112*. Obtenido de Departamento Nacional de Planeación: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/112.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (28 de enero de 2010). *Distribución del Sistema General de Participaciones once doceavas de la vigencia 2010. Conpes 131*. Obtenido de Departamento Nacional de Planeación: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/131.pdf>

Cordoba, M., Montes, I., Vasquez, J., Villegas, M., & Brito, T. (2007). Capital humano: una mirada desde la educación y la experiencia laboral. *Serie cuadernos de investigación, No. 56*. Universidad EAFIT, 1- 30.

Dardot, P., & Laval, C. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.

Deleuze, G. (2006). Post- scriptum sobre las sociedades de control. *Polis, Revista Latinoamericana*, 1-7.

Departamento Nacional de Planeación. (2003). *Plan Nacional de Desarrollo 2002- 2006. Hacia un Estado comunitario*. Obtenido de Departamento Nacional de Planeación: <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd.pdf>

Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2006- 2010. Estado comunitario: Desarrollo para todos. Tomo I*. Obtenido de Departamento Nacional de Planeación: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND_Tomo_1.pdf

Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos 186, Septiembre. Octubre.*, 23-36.

Gonzalez, J., Beneitone, P., & Wagenaar, R. (2004). Tuning- America Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educacion, No. 35*, 151- 164.

Gutierrez, D., Malagon, M., & Avendaño, E. (2015). *Otra ciudadanía es posible. Analisis critico al programa de competencias ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educacion*. Bogota: Universidad Pedagogica Nacional.

Guzman, F. (2017). Problematica general de la educacion por competencias. *Recista Iberoamericana de Educacion, Vol. 74*, 107-120.

Hernández, J. V. (septiembre 2007). Liberalismo, Neoliberalismo, Postneoliberalismo. *Revista Mad, Magíster en Análisis sistémico aplicado a la sociedad, No 17.*, 66- 89.

Latavera, P. (1985). El Modelo Neoliberal: aspectos teóricos y su aplicación en el cono sur latinoamericano. *Boletín americanista, No. 35*, 137- 151.

Laval, C. ((s.f.)). *Lalibertad de la pluma.org*. Obtenido de Antropologia del Sujeto Neoliberal: <http://lalibertaddepluma.org/christian-laval-antropologia/>

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza publica*. Barcelona: Paidos Iberica.

Lazzarato, M. (2013). *La fabrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condicion neoliberal*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Martinez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva en America Latina. *Antropos*, 15- 44.

Ministerio de Educacion Nacional. (11 de abril de 2005). *Decreto Numero 1095 de 2005*. Obtenido de Ministerio de Educacion Nacional: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103304_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educacion Nacional de Colombia. (25 de julio de 2005). *Directiva Ministerial No. 14. Orientaciones sobre inspeccion y vigilancia*. Obtenido de Ministerio de Educacion Nacional: http://mineducacion.gov.co/1621/articles-86119_Archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educacion Nacional Republica de Colombia. ((s.f.)). *Plan Sectorial. Revolucion Educativa 2006- 2010. Documento No. 8*. Obtenido de Ministerio de Educacion Nacional Republica de Colombia: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-152036_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educacion Nacional Republica de Colombia. (Marzo de 2003). *La Revolucion Educativa. Plan Sectorial 2002- 2006*. Obtenido de Ministerio de Educacion Nacional Republica de Colombia: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85266.html>.

Ministerio de Educacion Nacional. Republica de Colombia. (19 de Junio de 2009). *Decreto 1278*. Obtenido de Ministerio de Educacion Nacional: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educacion Nacional. Republica de Colombia. (16 de Abril de 2009). *Decreto 1290*. Obtenido de Ministerio de Educacion Nacional: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Ministerio de Educacion Republica de Colombia. (23 de febrero de 1996). *Plan Decenal de Educacion 1996- 2005*. Obtenido de Ministerio de Educacion Republica de Colombia: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf

Molina, A. ((s.f.)). *Educacion, Pedagogia y Estructuras economicas*. Obtenido de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/download/2894/2602/>.

Niño, L., Tamayo, A., Gamma, A., & Diaz, J. (2016). *Competencias y curriculo. Problemas y tensiones en la escuela*. Bogota: Univesidad Pedagogica Nacional.

Orozco, J. (2004). Estandares,enseñanza de las ciencias y Control Politico del saber. *Nodos y Nudos, Vol. 2, No. 17*, 4- 15.

Osorio, C. R. ((s.f.)). *M. Foucault: El discurso del poder y el poder del discurso*. Obtenido de Editorial Pontificia Universidad Javeriana : <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vnphilosophica/article/view/16912/13530>.

Polanyi, K. (1989). *La Gran Transformacion. Critica del Liberalismo Economico*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Rey, A. d. (2011). Critica de la Educacion por Competencias. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 233- 246.

Rincon, O. (20 de Agosto de 2010). *Universidad Rioja*. Obtenido de Analisis de la politica educativa actual en Colombia desde la perspectiva teorica de Pierre Bourdieu: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3681094.pdf>.

Saidel, M. (2016). La fabrica de la subjetividad neoliberal: Del empresario de si al hombre endeudado. *Pleyade No. 17*, 131- 154.

Salas, J. ((s.f.)). *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Ecuador*. Obtenido de El analisis del discursos como herramienta metodologica aplicada a la investigacion sociologica: reflexiones desde un estudio de caso.: <http://sociologia-alas.org/acta/2015/GT-15/EI%20an%C3%A1lisis%20del%20discurso%20como%20herramienta%20metodol%C3%B3gica%20aplicada%20a%20la%20investigaci%C3%B3n%20sociol%C3%B3gica%20reflexiones%20desde%20un%20estudio%20de%20caso.docx>.

Sanchez, J. (2017). El discurso de las competencias y la domesticacion de la critica en la educacion superior. *Pedagogia y Saberes No. 47. Universidad Pedagogica Nacional.*, 79- 93.

Santander, P. (2011). Que y como hacer analisis del discurso. *Cinta Moebio, Num. 41*, 207-224.

Sayago, S. (2014). El analisis del discurso como tecnica de investigacion cualitativa y cuantitativa en las Ciencias Sociales. *Cinta de Moebio, Num. 49*, 1- 10.

Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad, una introduccion a las teorias del curriculo*. Belo Horizonte: Autentica Editorial.

Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad. Una aproximacion a las teorias del curriculo*. Belo horizonte: Autentica Editorial.

Solorzano, M. (2016). *Aproximacion al concepto de hegemonia y su funcionalidad en la mediacion: el caso de dos programas*. Bogota: Universidad Pedagogica Nacional.

Vega, R. (30 de 08 de 2019). *Las "competencias educativas" y el Darwinismo pedagogico* . Obtenido de Asamblea del Movimiento Estudiantil Canario AMEC.: <https://amec.wordpress.com/institucional/documentos/convergencia-europea/las-competencias-educativas-y-el-darwinismo-pedagogico/>

Velez, M. C. (23 de Agosto de 2002). *La Revolucion Educativa. Presentacion de la Ministra de Educacion*. Obtenido de Mineduacion: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-85758_Archivo_pdf1.pdf.