

La administración pedagógica de la formación ciudadana

La calidad de la educación como desarrollo de la subjetividad del maestro*

Julián Osorio**

Recibido: Octubre 30 de 2007 - Aprobado: Diciembre 12 de 2007

* Resultado de un trabajo de investigación realizado por el Doctor Julián Osorio, en la Universidad Tecnológica de Pereira.

** Magíster en Educación, Abogado, docente universitario Universidad Libre de Pereira, Candidato a Magíster en Derecho Administrativo Universidad Libre.
josorio19@gmail.com

Resumen

El presente texto recoge una percepción del arte del saber pedagógico en la ciudad de Pereira. La ciudadanía de Pereira, frente a un proceso de deterioro de su convivencia social, percibe como instrumento de construcción de confianza, para la civilidad, las instituciones militares y de policía, antes que a las instituciones educativas⁶. Percepción ciudadana que desplaza las posibilidades que ofrece la educación como proyecto civilizador. Pareciera que la ciudad, habituada a la violencia, sólo confía en la seguridad que da la fuerza. Creencia social, que pone en evidencia la fragilidad de la educación vigente como alternativa de desarrollo humano, de paz y convivencia social, en sociedades duales y altamente polarizadas. Fenómeno que invita a reflexionar sobre la naturaleza del problema de la administración institucional de la formación ciudadana, de unos seres, que, parafraseando a Hegel, no desarrollan por naturaleza lo que deben ser, sino que en su devenir van siendo⁷.

Palabras clave

Autonomía reflexiva territorial, opinión pública, democracia, desarrollo humano, formación del desempeño ciudadano, calidad educativa, administración pedagógica, marco lógico educativo, competencia, proyecto educativo institucional.

⁶ En la pregunta de la encuesta del programa Pereira Convida, *¿usted por lo general en quién confía?*, la gente referencia primero la familia, luego el ejército, después los amigos y seguidamente los maestros.

⁷ Hegel, Frederick. *Fenomenología del espíritu*. México Buenos Aires 1966. p. 148.

Abstract

The present text gathers a perception of the art of the pedagogical knowledge in the city of Pereira. The citizenship of Pereira, before a deteriorating process of its social coexistence, perceives as an instrument of construction of confidence, the military institutions and the police, even before the educative institutions. It seems like the perception of the citizens is that only the forces of the State assure them security. It seemed that the city accustomed to violence, only trusts the security that gives the force. Social belief, that puts in evidence the fragility of the effectiveness of education like alternative of human development, peace and social coexistence. Phenomenon that invites to reflect on the nature of the problem of the institutional administration of the citizen formation, of beings, who, paraphrasing Hegel, do not develop by nature what they are, but instead while they are living they are becoming.

Key words

Territorial reflective autonomy, public opinion, democracy, human development, formation of the citizen, educative quality, pedagogical administration, indicating performance, educative logical frame, competition, institutional educative project

Introducción

La educación es el factor esencial para el desarrollo humano. Como proceso, se encaminaría “... a aumentar las opciones de la gente, a través del desarrollo de una amplia gama de capacidades, desde la libertad política, económica, intelectual y social hasta

*las oportunidades de llegar a ser una persona sana, educada, productiva y creativa, sintiendo respetados tanto su dignidad personal como sus derechos*⁸.

En el contexto de Pereira es preocupante el trecho que existe entre el espíritu de la norma y la realidad de su desarrollo social. Graves problemas relacionados con el desarrollo humano, denotan que algo anda mal⁹: debilidades en la formación de competencias básicas, ciudadanas y laborales (productivas); precariedad del valor de la vida de los jóvenes, manifiesta en indicadores de muertes violentas, que sobrepasan el 18% de esta población¹⁰; un desempleo juvenil con tasas que desbordan la media de tolerancia social, establecida en el 24%; la delincuencia juvenil, aumentando los delitos entre el 2006 y el 2007 en un 80%¹¹;

la violencia intrafamiliar y los conflictos entre vecinos: de 100 denuncias en inspecciones de policía, 35% son de violencia contra la niñez y la juventud y el 45% conflictos entre vecinos¹². Lo que evidencia, no sólo una insoslayable dificultad para resolver de manera civilizada nuestros conflictos, sino ante todo, la crisis de la actividad educativa y sus instituciones para intervenir la realidad sociocultural de los pobladores pereiranos.

Colateralmente, la debilidad del Estado local, en la administración de la cobertura educativa, se manifiesta en los indicadores de deserción en todos los niveles. La educación superior registra índices que superan el 40%, la básica y media sobrepasan el 4.5 %¹³. Aunado a ello, un crecimiento de matrícula anual en un rango entre el 0.8 % y el 1.5%¹⁴, con relación al 2.3% de tasa de natalidad anual¹⁵, déficit afectado negativamente por la demanda no atendida de sectores de la población desplazada, discapacitada y de los grupos étnicos, más la población vulnerable.

Otra variable que se suma es la no inclusión de la primera infancia en el sistema escolar formal.

⁸ Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares. Indicadores de logros Curriculares. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa fe de Bogotá D.C. 1998. Pág.37.

⁹ El Índice de Desarrollo Humano IDH está constituido por tres indicadores: Longevidad, Logros Educativos y Nivel de Vida. La variable que más pesa es la de logros educativos y éstos se vienen interpretando como tasa de alfabetización. Si se interpretaran desde los indicadores de desempeño de los educandos, en desarrollo de las competencias desplegadas en los diferentes contextos, la situación sería más deplorable. Los registros del IDH de Pereira según el PNUD son los siguientes: 1993: 0,776; 1997: 0,795; 2000: 0,758 y 2002: 0,771, notándose un claro descenso de los indicadores de comienzo de siglo respecto de los de finales del siglo pasado.

¹⁰ Encuesta programa de cultura ciudadana "Pereira Convida". 2005. Alcaldía Social de Pereira.

¹¹ Defensor del Pueblo de Pereira. Conferencia en la maestría en Derecho Administrativo. Universidad Libre de Colombia, seccional de Pereira. Noviembre 2 de 2007.

¹² Cifra que revela los hechos de violencia denunciados, puesto que se sabe que son muchos los casos que no se denuncian, tanto que el fenómeno se advierte como conducta generalizada en todos los estratos sociales.

¹³ Cifra que revela los hechos de violencia denunciados, puesto que se sabe que son muchos los casos que no se denuncian, tanto que el fenómeno se advierte como conducta generalizada en todos los estratos sociales.

¹⁴ Secretaría de Educación de Pereira. Dirección Operativa de Sistemas de Información. Anuario Estadístico 2000-2006.

¹⁵ DANE, seccional de Pereira. Estadísticas del Censo 2005.

En Pereira, se atiende una población infantil cercana al 40%¹⁶ en los Hogares de Bienestar Familiar, con programas de asistencialismo realizado por las madres comunitarias, sin proyectos pedagógicos de formación de la personalidad infantil.

Las cifras revelan el vacío de una política educativa municipal, en una entidad territorial certificada por el Ministerio de Educación para la administración autónoma de su propio desarrollo educativo. Vacío que revela la ineficacia del gobierno local para encaminar a sus gentes “a aumentar sus oportunidades”, posibilitar el desarrollo de su autonomía personal, su idóneo desempeño social y el desarrollo (como lo propone la política educativa nacional) de sus competencias intelectuales básicas, ciudadanas y productivas, a toda la población, desde la niñez hasta la vejez

Por fortuna, la ciudadanía e institucionalidad pereirana desarrollaron, por primera vez (en su historia), un ejercicio de deliberación pública para tratar los problemas de su desarrollo educativo, haciendo relevante, entre otros aspectos, la reflexión sobre la tradición administrativa de una institución educativa, carente del sentido de la institucionalización de la política educativa nacional, con la cual orientar la gestión de un desarrollo educativo pertinente y relevante, respecto de los indicadores de desarrollo humano de las ciudades capitales de la región Eje Cafetero de Colombia.

La ruptura propuesta (en la deliberación pública), en el modo de considerar el problema del desarrollo educativo puso en evidencia la necesidad de pensar el problema

de la administración de la finalidad para la cual trabaja el talento humano docente de la ciudad. Problema que devela la debilidad de la política territorial descentralizadora de la prestación y desarrollo del servicio educativo. Evidenciada en un Ministerio de Educación carente de voluntad gubernativa para fortalecer la competencia administrativa de las entidades territoriales (Secretarías de Educación). Competencia que facilite la gestión autónoma de la administración pedagógica en la entidad territorial. Postura estatal que desvela la ilegitimidad del Estado como Estado educador, garantista del derecho a una educación de calidad, administrada autónomamente por sus entidades territoriales.

El problema de la institucionalización normativa de las competencias. ‘EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD’ La deliberación ciudadana e institucional de las organizaciones pereiranas al emplazar la consideración acerca de ¿cómo construir una política pública educativa municipal?, con la cual intervenir, entre el Estado local, la Sociedad y las Instituciones Educativas del municipio, las tendencias en las prácticas sociales no aceptadas socialmente (violencia, pobreza y clientelización de la política), hace que se vea la relevancia de comprender el concepto de la formación de personas morales, con sentido de la dignidad humana, para poder inferir la pragmática del desarrollo de sus competencias, para desempeñarse idóneamente en ejercicio de su ciudadanía, de su participación en la vida democrática y de su autosostenibilidad productiva, en ambientes morales, de permanente reflexión ética sobre el sentido de sus intereses públicos¹⁷.

¹⁶ ICBF, Estadísticas 2006.

¹⁷ Perspectiva que remite a considerar la necesidad

La ciudadanía pereirana trata de construir una política pública municipal, orientadora del desarrollo educativo territorial, que refrende y garantice la determinación del segundo Plan Nacional Decenal de Educación 2005-2015, de *amparar estatutariamente el derecho fundamental a una educación que incida en el desarrollo humano de la población, prevalentemente de niños, niñas y jóvenes.*

La finalidad de la formación de personas morales demanda, para nuestro país, acompañar la ley general de educación con una ley estatutaria, que garantice el derecho fundamental a una educación de calidad, pertinente y relevante, para intervenir efectivamente en el desarrollo de la formación de capital humano y avanzar en la construcción de capital social, para poder participar competitivamente en un mundo cada vez más globalizado¹⁸.

Frente a este propósito municipal, la ciudadanía pereirana no parte de cero. Dispone de un mandato constitucional y de una ley general de educación que orientan la implementación de una educación para el desarrollo de las competencias humanas, pero se adolece la desfinanciación y la falta de recursos suficientes para que las instituciones y ciudadanos, especialmente los docentes y directivos, se coloquen en el camino de reflexionar pedagógicamente la institucionalización de la normatividad de una educación para la

de revertir la prevalencia, en los planes de estudio de las instituciones educativas, entre las áreas del conocimiento que forman la persona crítica y científica, reorientando el sentido de lo científico al servicio de la formación de la persona, buscando alcanzar la integralidad curricular.

¹⁸ Lo local con visión global de una economía de mercado mundializada.

formación y el desarrollo de las competencias humanas, sociales y productivas¹⁹.

La construcción de voluntad política demanda movilizar la voluntad educadora, para tratar de comprender primero y aplicar, hasta donde sea posible, una normatividad a través de la cual se pretende orientar la educación para el desempeño pleno de la autonomía de las personas y del ser social, con sentido de la moralidad pública.

La ética de la responsabilidad moral de los educadores demanda recrear condiciones para el desarrollo en los estudiantes de su subjetividad, para potenciar su comprensión e intervención de su estadía en el mundo. Esto implica un docente que se asuma como intelectual de la formación de hombres y sociedades, administrador de una gestión pedagógica por proyectos institucionales y de grupo, asociados a indicadores de impacto en el desarrollo humano y social, con posibilidades reales de evaluación permanente²⁰.

La pretensión de formar personas competentes para el ejercicio de su ciudadanía, de su participación en la vida democrática y de su

¹⁹ Situación que lleva a las organizaciones sindicales a caer en la inmovilidad de un economicismo que se sustrae de la responsabilidad ética de aprender a saber reflexionar la política educativa de las competencias, institucionalmente para comprenderla y volverla cultura. No se vislumbra otra manera de recrear las condiciones para transitar de un desarrollo legislativo desfinanciado hacia uno garantista de condiciones idóneas para alcanzar sus fines.

²⁰ A la manera ensayística que identifica el error para mejorar lo expresado en los discursos o en lo dispuesto en las prácticas educativas y pedagógicas. Ensayo y error evaluado, proponiendo institucionalmente ajustes u otras alternativas.

auto sostenibilidad productiva, en ambientes morales, en permanente proceso de reflexión ética, demanda superar el hecho registrado por la Secretaría de Educación Municipal de Pereira, al observar que sus comunidades educativas aún no deliberan institucionalmente el sentido conceptual de las competencias.

Esta evidencia establece la falta de correspondencia entre lo enunciado en la filosofía educativa de los proyectos educativos institucionales PEI, cuando afirman su intención de *educar para el desarrollo de la formación de competencias*, convirtiendo lo enunciado en una mera formalidad, por cuanto en la práctica pedagógica cotidiana de la escuela, en la concepción curricular y en los planes de estudios que sustentan el PEI²¹, persiste la tradición asignaturista descontextualizada, propia de la anterior legislación²².

Desde luego, se registra como un avance en la ciudad la existencia de una atmósfera de sensibilización para abocar el desarrollo curricular de las competencias por áreas del conocimiento, establecido en el marco normativo de la Ley general de educación vigente. Sensibilización moral que demanda avanzar en la reflexión de la administración pedagógica del proceso de construcción curricular modelado en la norma. Reflexión que debe nutrirse en la articulación de una relación de contraste entre lo que

dice la norma y lo que ocurre en nuestras propias prácticas educativas y pedagógicas, institucionales y de grupo. Esto es, entre la teoría y la práctica.

Consustancialmente, se registra como un avance que la deliberación pública ciudadana haya advertido la obviedad²³ de que la razón de ser de las políticas educativas municipales sea desarrollar y complementar autónomamente y de manera contextual la política educativa nacional (en nuestro caso, de las competencias), buscando alcanzar logros, cada vez mejores, en los desempeños de los estudiantes y en el desarrollo social de las Comunidades, con las cada vez mayores inversiones que realiza el municipio²⁴; inversiones que deben reorientarse para financiar las actividades que desarrollan las metas y objetivos que sustentan los propósitos

²¹ PEI, Proyecto educativo Institucional.

²² Secretaría de Educación de Pereira, Coordinación de Planeamiento Educativo. La competencia pedagógica pereirana. Estudio de los informes, de mitad de año, de las Instituciones Educativas, sobre la auto evaluación de los Proyectos Educativos Institucionales. Septiembre de 2005.

²³ Obviedad escamoteada por una práctica política del Estado donde prevalece el interés del gobierno sobre el nacional, al eludirse, desde el Ministerio de Educación Nacional, el fortalecimiento de la competencia administrativa autónoma de las Secretarías de Educación de las entidades territoriales, en la inflexibilidad de una relación docente-alumno y aula, al servicio de la "eficiencia financiera" y no de la idoneidad de la administración del desarrollo humanizante de los educandos, en los contextos de vida. Y también en la ausencia de criterios concertados públicamente, para la intervención de las entidades territoriales en el Sistema General de Participación en las Transferencias. Se está frente a una descentralización carente de autenticidad, transparencia y consistencia pragmática frente al principio de la autonomía.

²⁴ Los presupuestos anuales siempre van en aumento. Cuestionar los recortes en las transferencias no puede llevar a perder de vista que con la inversión eficiente de lo existente se pueden alcanzar logros en los indicadores sociales del desarrollo humano.

de la educación de competencias, gestoras de acumulación de capital social²⁵.

La propuesta de formación y acumulación de capital social es reveladora de que amplios sectores de la opinión pública pereirana (y colombiana) esperan encontrar salidas al problema generalizado de la deficiencia en los procesos y resultados de la educación, a través de la aplicación práctica de la reforma jurídica para la administración pedagógica de una educación de calidad con cobertura total.

Se trata de disponer la voluntad pública para concretar el principio constitucional que ordena al Estado colombiano garantizar a sus ciudadanos el Derecho a una Educación de calidad, trascendiendo, cada vez más, el recurso al uso de la tutela como mecanismo garantista del derecho²⁶. Sobre todo ahora, cuando las inquietudes de las familias, al enviar sus hijos a la escuela, se acompañan de la pregunta: ¿y qué aprenden allá, para qué les sirve lo que aprenden?

Hoy las familias se preocupan, además de la cobertura, por la calidad²⁷. Preocupación por

una calidad que los docentes debemos traducir como prudencia, como *phrónesis*²⁸ aristotélica, como despliegue de aquel “*saber que sabe elegir y aplicar lo correcto*”. Saber pertinente y relevante para formar y desarrollar competencias con qué intervenir la población efectivamente en los fenómenos de la globalización, de la sociedad de la información, del reconocimiento de la diversidad de comunidades y del pluralismo, del pensamiento complejo y la informática.

Fenómenos que hacen evidente la crisis del uniformismo pedagógico, del asignaturismo desconectado entre sí y de los entornos local, regional, nacional y mundial; que interrogan por el “*saber que sabe elegir y aplicar lo correcto*”, para trascender la crisis de la educación masificadora, de la formación por la regulación y el control disciplinario, de las estrategias pedagógicas para la transmisión de conocimientos fragmentados y sin aplicación práctica.

La precariedad en la formación ciudadana de los niños, niñas y jóvenes como personas capaces de desempeñarse idóneamente en la vida democrática, en los diversos contextos personales, familiares, comunitarios, ciudadanos, culturales y productivos, invita a

²⁵ El capital social se entiende como capacidad de intervención social y ciudadana en la autogestión y cogestión de condiciones para su propio desarrollo.

²⁶ Los centros de investigación de las facultades de derecho están en mora de investigar el atavismo de obligar al Estado a ejecutar su mandato constitucional mediante la acción de tutela. Atavismo que impide avanzar en el proceso de reconversión del Estado de derecho (de la anterior constitución) como Estado social de derecho, como lo ordena la constitución de 1991.

²⁷ Preocupación que demanda poner en escena la reflexión crítica sobre la prevalencia de la cobertura sobre la calidad en las políticas educativas de los gobiernos, nacional y territorial,

que llevaron a asumir la calidad como dotaciones y capacitaciones que elevan el techo cognitivo del saber disciplinar docente, pero no su idoneidad pedagógica. Perdiéndose de vista, además, que al flexibilizar la norma de la relación docente alumno, aula, se facilita la implementación de pedagogías innovadoras con las cuales resolver el problema de la cobertura con las plantas físicas existentes, o haciéndose necesario construir para reubicar o para atender el crecimiento poblacional.

²⁸ *Phrónesis*: el saber que dona el sentido que sabe elegir y aplicar lo correcto. Aristóteles citado por Gadamer en Verdad y Método.

repensar nuestra propia práctica educativa y pedagógica²⁹.

Siendo la institución educativa el escenario donde se aprende a construir confianza en el otro y con él, para convivir civilizadamente, se advierte la urgencia de la formación de competencias para la administración pedagógica de la formación básica, ciudadana y productiva, desde la autonomía territorial y de sus instituciones educativas, para atender, cada vez con mayor eficiencia, las demandas educativas y formativas de la población.

Demandas que en medio de la crisis del país, afloran por una educación en y para la vida, que permita la construcción de identidad y confianza en el otro y con el otro, que forme personas íntegras e integrales en el libre desenvolvimiento de la personalidad, en la construcción del conocimiento, en el desarrollo de las competencias, en la expresión de sus desempeños, en la formación de destrezas y habilidades productivas, en el espíritu ciudadano y la socialización de valores. Educación que produce confianza y genera los cimientos en la formación de la sana convivencia y de la paz. Oferta educativa permanente para todas las etapas del desarrollo

humano: infancia, adolescencia, juventud y vejez, *“desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera a sí misma”*³⁰.

Tales demandas convocan la ética de la responsabilidad pública, ciudadana, estatal (gobierno y academia) y privada, con el fin de concretar acuerdos sobre responsabilidades en la autogestión y cogestión administrativa de las alternativas acordadas. Responsabilidad que dinamice la formulación y ejecución de una política pública educativa municipal de largo plazo, orientadora de los planes de desarrollo de los gobiernos municipales y de éstos a los Proyectos Educativos Institucionales.

Hacer relevante el compromiso del Estado, la familia y la sociedad con la educación es iniciar una importante ruptura con la pasividad de quien espera que la escuela lo solucione todo, para empezar a interiorizar el sentido de la educación como un asunto de todos. Propósito que orientó el primer y segundo plan nacional decenal de Educación, y el proceso de convocatoria y elaboración del primer plan decenal de educación de Pereira.

El primer plan decenal nacional dejó como insumo, para la planeación participativa del desarrollo educativo, una estructura jurídica que instaló la opción de una reforma profunda a la enseñanza. Reforma que impulsa la autonomía institucional con su propio gobierno escolar, concibiendo la educación como un proyecto cultural participativo de la comunidad educativa, dotando a los maestros

²⁹ Repensar la práctica educativa y pedagógica de una escuela, asumida como lugar cerrado bajo el imperio del silencio y la tradición de pensar la educación sólo para la población de 5 a 14 años. No sólo pierde de vista la población en su conjunto, sino también desconoce la posibilidad de asumirla como proceso de formación de opinión pública crítica de la realidad social. Escuela que aplaza la posibilidad de aprender a concienciar la realidad, a emanciparse de la esclavitud de los hábitos y las costumbres (y a sus maestros, estudiantes y comunidad educativa) de su restringida condición histórica.

³⁰ Misión de Sabios. *Colombia al filo de la oportunidad*. Informe. Consejería para la Presidencia. Colciencias. p. 7.

de lineamientos curriculares, generando un sistema de evaluación de la educación con referencia a estándares de calidad en las áreas básicas e identificando la pedagogía como la disciplina académica a desarrollarse por los docentes, a fin de recuperar su estatus de intelectual de la enseñanza, dándole rigor profesional al oficio de educar.

Vemos que la ley general de la educación (115 de 1994), como eje fundamental de la reforma jurídica, al movilizar los conceptos de desarrollo humano sostenible, como visión de la educación colombiana, demanda de las comunidades educativas apropiarse dichos conceptos para que se constituyan en ejes orientadores del sentido del desarrollo y progreso humano .

Para facilitar este propósito la ley enmarca el enfoque del desarrollo de competencias. Concibe la educación como un proceso permanente y sistémico para el desarrollo de la persona, la cultura y la sociedad. Demanda un servicio público y social, responsable de la humanización en aspectos de moralidad, paz, autonomía, democracia, trabajo, empleo productivo, conocimiento, recreación, solidaridad y desarrollo tecnológico que conlleven al florecimiento de la vida en el ámbito nacional y regional, mediante la reflexión crítica y científica, y la actitud investigativa.

El asunto de la implementación y desarrollo de la pragmática normativa³¹ requiere crear condiciones para allanar el camino que haga efectiva la reforma pedagógica y la descentralización educativa hasta las Instituciones. Para ello, se debe validar la

³¹ Conceptos y teorías entrañados en la normatividad de las competencias.

idoneidad de las acreditaciones de calidad y la ética profesional de quienes tienen el deber misional de institucionalizar, participativamente, la reforma propuesta en la ley.

De esta manera se iniciaría la configuración de la educación para la autoformación. La tarea inmediata sería la de apropiarse el marco legal y los contenidos del primero y segundo plan nacional decenal de educación y (en el caso de Pereira de su primer plan municipal decenal de desarrollo educativo territorial), que se propuso, en sus metodologías, la participación de todos los actores sociales, para hacer realidad el lema "*La educación es un asunto de todos*"³². Todos planeamos, financiamos, desarrollamos, participamos en los procesos y evaluamos la educación. Así, garantizaremos, calidad y cobertura total en la educación, los próximos 10 años.

En síntesis, se propone, en toda su dimensión, la defensa del carácter público de la calidad de la educación, oponiéndose a su concepción privada. Desde luego, con la premisa de que la nueva concepción de la calidad será una realidad cuando se garanticen, a los maestros y maestras, las mejores condiciones de vida para su ejercicio pedagógico.

³² "Un asunto de todos", se traduce en el derecho de los padres de familia, la sociedad y el Estado a mirar lo que acontece en las instituciones y sus aulas, a través de procesos de evaluación. El derecho fundamental a una educación de calidad invita a hacer pública la evaluación, porque obliga el compromiso con la calidad de la educación. Se trata de una apertura que trascienda el atavismo de la privatización del ejercicio de lo público, permitiendo que haya también evaluación externa.

Por fortuna, en el caso que nos ocupa, la ciudadanía pereirana, en medio de su crisis social modela una oportuna reacción. Como indica el verso del poeta Hölderlyn: “*allí donde está el peligro, también está lo que salva*”. La institucionalidad y la ciudadanía pereirana, al desarrollar un proceso deliberativo de su problemática educativa, perfilaron un plan decenal de desarrollo educativo territorial, orientador de la formulación de una política pública educativa municipal, que se proponga abocar la apropiación del concepto de formación de docentes, como desarrollo de la competencia pedagógica, para formar ciudadanos y ciudadanas capaces de intervenir democráticamente en los procesos de toma de decisiones sobre sus asuntos públicos.

El propósito ciudadano de implementar una política pública educativa municipal de formación ciudadana demanda apropiarse, como concepto orientador de la reflexión, el de la formación de opinión pública deliberante. Conceptualización que, al asumir la población a partir de sus opiniones³³ y no sólo a partir de la satisfacción de sus necesidades básicas (como estadísticas de beneficiarios de servicios), demanda comprender el sentido de la formación de la ciudadanía como sujetos de derechos.

El concepto de formación

Platón narra en su diálogo “Protágoras” que una vez los dioses hubieron moldeado con fuego y tierra las figuras de los seres que debían poblar

la tierra, pidieron a Prometeo y Epimeteo que distribuyeran entre ellas las capacidades del modo más conveniente. Cautelosamente Epimeteo amparó a algunos animales con su pequeñez, a otros les otorgó velocidad, a otros les dio gran tamaño o vivienda subterránea... Cuando Prometeo se dispuso a inspeccionar el reparto vio con sorpresa al hombre desnudo, sin calzar, ni cubrir y sin armas. Ninguna capacidad se había reservado para él. Así que viéndose en el apuro de encontrar al hombre algún medio de supervivencia va y roba la habilidad técnica de Hefesto y de Atenea junto con el fuego –porque era imposible que ésta resultara asequible o útil a nadie sin el fuego- y de tal forma se la obsequia al hombre.

La suerte estuvo echada desde aquel momento. La gran diferencia que permitió tomar distancias de nuestros compañeros de reparto fue el ingenio pensante, con el que habríamos de descubrir todas las posibilidades ocultas tras esa habilidad. Los hombres dispusimos ya de los medios (la técnica del ingenio pensante) con que intervenir nuestras condiciones reales de existencia. Y al disponerse del mecanismo, había que aprender a manejarlo. En palabras de Heidegger ‘había que aprender a desarrollar el sentido de la utensibilidad del utensilio, aprender a saber pensar los pensamientos que se tengan sobre los entes, sobre las cosas (lo entitativo del ente, la coseidad de la cosa), a reflexionar y a dialogar lo reflexionado, para construir referentes comunes y propósitos colectivos’.

El sentido del dialogismo reflexivo o la pragmática del filosofar la filosofía de la educación. El mito del que se vale Platón permitió explicar y comprender la necesidad de desarrollar las posibilidades ocultas tras el

³³ Michael Foucault, *Seguridad, territorio y población*. Citado por Maurizio Lazzarato En: Políticas del acontecimiento. Ed. Tinta Limón. 2006. Buenos Aires, p. 3.

ingenio pensante. Necesidad que fue resuelta por él mismo, al apreciar el concepto como el instrumento que desarrolla este ingenio. Perspectiva que despliega Kant dos mil años después, al notar que los seres humanos, si bien disponemos de las intuiciones de las cosas, éstas no bastan, requiriéndose de la elaboración conceptual para volverlas conocimientos. Se interpela el rol de la filosofía como filosofar la realidad con la ayuda de los conceptos elaborados en contexto.

El saber que sabe desarrollar la producción conceptual con la cual comprender e intervenir a manera de ensayo, los problemas del desarrollo humano en la estadía mundana, se le denomina *filosofía del filosofar*. Es un saber que se construye en desarrollo de la propia competencia reflexiva, a través de un dialogismo entre interlocutores que se asumen válidos, a partir de sus diferencias cualitativas.

Colateralmente, el saber que se ocupa de administrar el desarrollo de este dialogismo reflexivo de la formación se le denomina *saber pedagógico*. Saber que orienta, además de su administración, el usufructo de las (siempre nuevas) tecnologías de la información y la comunicación educativa, al servicio del desarrollo de la capacidad de discernimiento de la historicidad del pensamiento humano, aprendiendo a percibir sus diferencias, contrastándolas, apreciando su idoneidad para valerse de “las posibilidades ocultas tras la habilidad del ingenio pensante”.

Se trata de un proceso de formación del pensar crítico, a través de un dialogismo (con el par actual e histórico), mediado por la fenomenología del conocimiento, percibido en términos, no de su representación heterónoma, como mundo dado por Dios

o por formas universales o metafísicas, por fuera de la experiencia intelectual, sino desde la aprehensión de la relación sujeto-sujeto o sujeto-objeto, mediada por los presupuestos de la autonomía del pensar, relativa al devenir del aquí y del ahora, en permanente mutación o cambio. Autonomía del pensar gestada en la polemos del habla silenciosa del logos heraclíteo, convocada como habla socialista en el lenguajear con la otredad, al decir del pensador latinoamericano Humberto Maturana.

Habla silenciosa del pensar cuyo relativismo fue reivindicado en el viejo aforismo antropomórfico del sofista Protágoras, al relieves que “*el hombre es la medida de todas las cosas*”. Protagonismo relativista que entraña la clave autonomista cognoscente de un ser que por naturaleza es pulsiones instintivas (eróticas y tanáticas), pero que por naturaleza, al decir de Hegel, no es lo que debe ser, sino que en su devenir va siendo³⁴, demandando formarse humano en el aprender a saber distanciarse de su naturaleza pulsional, sin negarla (como propone el antivitalismo religioso denunciado por Nietzsche), a través del desarrollo de la competencia del filosofar, hasta alcanzar una condición reflexiva cualitativa, donde lo emocional e instintivo no suela seguir prevaleciendo por sobre lo razonable.

Saber reflexivo a cuyo servicio han estado y siguen estando los saberes mítico, religioso - hermenéutico-, científico y filosófico. Saberes legítimos para aprender a humanizarnos siéndolo, pero por sobre todo, reflexionando el acontecer de un ser acontecido históricamente, como precisa Heidegger.

³⁴ Ibid.

Acontecer de un ser acontecido históricamente, advertido por Heidegger al retomar el camino del filosofar de los presocráticos. Diferenciándolo de la tradición filosófica de occidente, para poner al descubierto que occidente desvió el camino del pensar presocrático, cuando sus filósofos eludieron la pregunta por el ser de las cosas o por lo que hace que las cosas sean, para interrogar acerca de lo qué son las cosas, buscando definiciones universales, definitivas, últimas, acabadas y a-históricas. Forjando el hombre teórico, denunciado por Nietzsche, como portador de una erudición inconsistente con su práctica.

El aporte de Heidegger fue notar que el rol del reflexionar no busca definir qué son las cosas, sino referir cómo acontecen en el habla, como son percibidas desde el desarrollo de la competencia lingüística, desde los presupuestos culturales o conceptuales del pensar, cómo es que las cosas acontecen en el habla del pensar las cosas (la coseidad de la cosa) o en el habla del pensar los entes (lo entitativo del ente). Pudiendo advertir que las cosas o los entes acontecen en el habla con que se piensan las cosas, en el habla que expresa el relativismo de lo pensado del ente. Y sobre todo, que acontecen en la reflexión que cae en cuenta que las cosas acontecen mejor en el habla en "koimonia", en la comunión reflexiva de mi pensar con el pensar del otro diferente. Escenario gestor de cultura democrática para la construcción de referentes orientadores de acuerdos, provisionales y ensayísticos, de propósitos de intervención colectiva favorecedores del desarrollo humano.

De este modo, el acontecimiento de la actividad comprensiva de la realidad existencial se gestiona en la expresión y comprensión del

habla que enuncia las ideas con que se percibe dicha realidad. Proceso de desarrollo de la competencia lingüística, con qué reflexionar lo poco o lo mucho conocido, con qué explicar lo problemático y circunstancial, a fin de intervenirlo. Proceso educativo a través del cual los humanos nos humanizamos.

Humanización cuyo aprendizaje demanda, además del saber disciplinar, saber desarrollar la competencia cognoscente y comprensiva de la realidad de los educandos. Saber mediado por el desarrollo de la subjetividad de quien enseña, desplegada como desarrollo de su competencia lingüística y comunicativa del metalenguaje especializado de su disciplina, tanto con sus pares, como con los de otras disciplinas, a fin de perfilar discursos ensayísticos, con los cuales saber comunicar criterios, al alcance comprensivo de los educandos (didáctica), que amplíen su capacidad de percibir la naturaleza conflictiva de los seres humanos y el rol del desarrollo de su ingenio pensante, para construir acuerdos de intervención en alguna de las variables problemáticas existenciales.

La finalidad educativa de formar seres humanos razonables, capaces de lograr cada vez mayor dominio decisional, desde el argumento razonable, y cada vez menos, desde lo emocional, tiene por objeto la formación de una nación democrática y soberana. Finalidad que pasa por el objetivo de la formación de gobernantes, legisladores, jueces y ciudadanos competentes y éticos en la deliberación de los asuntos públicos. Objetivo propuesto en la política educativa nacional de las competencias, y que pasa por la formación y desarrollo del sujeto moral, condición sine que non de la formación humanística de las personas, trascendente del humanismo como erudición,

propia del hombre teórico denunciado por Nietzsche, posibilitadora de genocidas con sensibilidad estética, como los nazis y todos los grandes guerreros de la humanidad.

Este saber formar ciudadanía idónea para argumentar es el saber pedagógico. Precisamente el saber que está ausente de nuestro sistema educativo. La competencia pedagógica como competencia del filosofar las prácticas educativas institucionales y de clase. El saber práctico del filosofar la filosofía educativa de la formación y desarrollo de la competencia comunicativa del saber disciplinar con las demás disciplinas, de la propia y de las otras áreas del conocimiento, en busca de la finalidad formativa del nuevo ciudadano, interpela la competencia pedagógica, es decir, la competencia reflexiva de nuestras propias prácticas educativas y pedagógicas, para trascender de la formación del hombre teórico, desconectado de su vida práctica, a la formación de ciudadanía capaz de comunicarse, para construir civilidad democrática, con sentido del bien común, del interés público.

Si el hombre no es por naturaleza lo que debe ser, sino que en su devenir va siendo (Hegel), el proceso a través del cual va siendo humano es el de la comprensión y comunicación de sus percepciones, de su realidad existencial. Reflexiona lo conocido, para explicar lo que comprende su condición y circunstancias (“Yo y mis circunstancias” –Ortega y Gasset–), a fin de proponer cómo intervenirlas civilizadamente, de manera autónoma, revelándose protagonista de su propio desarrollo humano.

La formación para un desempeño humano autónomo y efectivo en la consecución de logros, frente a la finalidad de la formación de personas

capaces de civilidad³⁵, es responsabilidad de la política de la administración educativa, pero ante todo, de la capacidad interpretativa de la normatividad educativa de las competencias y de la capacidad de crear los mecanismos o estrategias pedagógicas y didácticas pertinentes para llevarlas a la práctica educativa de la escuela, por parte de una comunidad educativa dispuesta a reconocerse en su proceso de reconversión como comunidad académica.

Saber administrar el desarrollo educativo hacia sus fines, objetivos y metas, demanda haber apropiado el concepto de la formación de personas reflexivas y argumentadoras. Este saber administrar la finalidad para la cual trabajan los docentes, reflexionando su propia práctica educativa, es el saber pedagógico. Saber –hay que reiterarlo– que se encuentra ausente del sistema educativo. Apropiar una concepción del saber pedagógico es condición sine qua non para aprehender el sentido de la administración autónoma de su desarrollo.

El marco lógico del problema de la administración pedagógica de la formación de competencias

En adelante del propósito de apropiarse una concepción del saber pedagógico, es preciso que las comunidades educativas debatan públicamente, y en su interior, el concepto de calidad, de sus estándares y el marco lógico del proceso de construcción institucional de los indicadores de logros específicos, a partir de la incorporación de la cultura de la evaluación del desempeño pedagógico de los docentes y

³⁵ Civilidad significa adquirir cada vez mayor dominio decisonal, desde el argumento razonable, y cada vez menos, desde lo emocional o pulsional.

académico de los estudiantes, realizado por la propia institución educativa y el Estado. Con cuyos resultados poder ponderar los avances en el camino de la formación de un educador y un educando competentes para argumentar su propio punto de vista en los distintos planos de acción de su cotidianidad.

Como aporte a esta discusión, el Ministerio de Educación Nacional ha producido textos que amplían los conceptos de formación, competencias, estándares y logros. En la pretensión de facilitar a las comunidades de directivos y docentes orientar la planeación participativa de un diseño y desarrollo curricular transcultural y transdisciplinario, por competencias y áreas del conocimiento. Con el cual se pueda evidenciar la pragmática institucional y de curso en la interpretación de la norma de las competencias.

Se trata de un insumo con el cual emplazar el despliegue de una ruptura con la tradición de una educación que no ha favorecido la formación de ciudadanos competentes para la vida. Diferencia entre la escuela de hoy y la que se propone en las normas de las competencias que demanda competencia pedagógica para su comprensión.

Sin advertir esta diferencia no es posible desencadenar la desinstalación y abandono de la tradición pedagógica del autoritarismo, para la obediencia y sumisión a un poder que sabe, aunque no sepa cómo aplicar este saber a su propia vida, en los contextos sociales, ciudadanos y productivos, y ante el cual el “alumno” guarda silencio y explica cuando se le examina, expresando verdades que se adecuan a la verdad del que sabe. Evaluación que descalifica la verdad disidente como especulación ociosa.

Desinstalación de la tradición de un cuerpo docente, con un elevado techo cognitivo disciplinar, pero que requiere además, parafraseando a Aristóteles, desarrollar aquel saber práctico (phronsis), que dona el sentido que sabe elegir y aplicar lo correcto. En nuestro caso, aquel saber pedagógico que elige y aplica lo correcto, en un ejercicio de ensayo y error evaluado, en materia de construcción de un currículo, por competencias y áreas del conocimiento, problematizador de la realidad contextual de los educandos.

Phronesis que se adquiere a partir de la comprensión de la diferencia entre la tradición transmisionista y la formación de conciencia moral: socio crítica y científica. Oposición que demanda colocarnos en el camino de resignificar el devenir educativo, yendo en procura de de un mejor avistar el horizonte de sentido del advenir.

La comprensión de la diferencia entre el transmisionismo y la formación de conciencia moral: socio crítica y científica. Comprender la diferencia entre el transmisionismo de información y conocimientos fragmentados y descontextualizados y la formación de competencias, para intervenir en los disímiles contextos de ciudad, demanda saber establecer el marco lógico del problema de la administración del saber pedagógico, esto es, de la organización de los docentes para reflexionar la educación de las competencias, para la formación de conciencia moral socio crítica y científica, a través de un currículo por áreas del conocimiento.

A 13 años de expedida la norma que propone la finalidad educativa del libre desarrollo de la personalidad, y 11 de haber sido expedidos los indicadores de logros disciplinares que deben

alcanzar los estudiantes de educación básica y media. Nos encontramos con una comunidad educativa que aunque habla el lenguaje normativo de la formación, de los estándares de calidad y de los indicadores de logros de desempeño, paradójicamente sigue anclada a la tradición de un currículo y un plan de estudios propios del transmisionismo acrítico de información y conocimientos alejados de los procesos de significación de los estudiantes, en sus contextos de vida contingente.

Al hablarse el lenguaje del desarrollo humano por competencias de manera mecánica, no es posible inferir ni desplegar ninguna pragmática institucional ni de aula. Sin desarrollo conceptual del significante de la normatividad de las competencias no es posible su comprensión, ni mucho menos deducir de ella los planos de acción práctica que orienten la gestación de condiciones idóneas al desarrollo de una educación para la formación y desarrollo de las competencias básicas, ciudadanas y productivas.

La idoneidad interpretativa de la normatividad de las competencias impele un acercamiento comprensivo a los conceptos de formación, de estándar, desempeño y logro, a fin de mejorar la capacidad de inducir la pragmática de la formación de la autonomía reflexiva del pensar y del comunicar lo reflexionado, en la institución, en la clase y en los contextos de actuación de los educandos.

En la institución educativa, para dilucidar la filosofía de la educación que oriente el Proyecto Educativo Institucional; en la clase, para puntualizar estrategias pedagógico-didácticas que instalen al estudiante en el camino de mejorar su desempeño académico, frente a los logros a alcanzar en desarrollo de

las competencias reflexiva y comunicativa, en sus acciones interpretativa, argumentativa y propositiva, pero sobre todo, frente a los logros a alcanzar en desarrollo de su desempeño en los contextos socio cultural, político y productivo.

Se trata de posibilitar al directivo y al docente referentes teóricos que iluminen la comprensión del sentido de una educación para la vida y la dilucidación de la pragmática de la formación ciudadana, colocándose en perspectiva de identificar y entender en qué etapa se encuentra el estudiante en relación con los estándares determinados normativamente, para establecer los logros a alcanzar en el proceso de la formación de jóvenes capaces de sustentar su propio punto de vista ético de vida, de tomar parte en la construcción del tejido social (la sociedad organizada) y de proponer un proyecto productivo auto-sustentable.

Perspectiva a gestarse desde la dinámica relacional entre el logro alcanzado por el educando y el esperado en el proceso de la formación, de un joven capaz de reconocer y analizar sus distintos planos situacionales, explicar sus acciones en ellos y argumentar racionalmente sus decisiones y actuaciones.

Los indicadores de logro son un elemento esencial de la reforma a la educación básica, igual que los Proyectos Educativos Institucionales. Son los medios o instrumentos de la política educativa para mejorar la calidad de una educación al servicio de la formación de jóvenes idóneos en el desempeño del ejercicio de relacionarse con los demás, la sociedad, la vida y el mundo. Finalidad que se propone alcanzar, desde la promoción de un currículo por competencias y áreas del conocimiento, el desarrollo de ciertas capacidades, habilidades y destrezas. Superando en el tiempo el énfasis en

el aprendizaje de contenidos, desde el ejercicio de una autoridad autoritaria.

Es lo que propone el Ministerio de Educación cuando afirma *la necesidad y las posibilidades de desarrollar personas y grupos competentes para ser ciudadanos integrales en su núcleo familiar, en su cultura y en el planeta tierra*³⁶. Nos aproximamos a la comprensión del marco lógico de la relación entre los estándares básicos de competencias (lo que deben aprender, saber y saber hacer los educandos) y los indicadores de logros generales (de la política educativa) y específicos (de la institución).

Comprensión que parte de referenciar primero el marco de la política de una educación por competencias, desde el análisis del significado de la palabra competencia. Relacionado con lo establecido por el MEN en la resolución 2343 de 1996, que adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares, que se recogen en el decreto 230 de 2002. *¿Qué es eso de la competencia?* Para Daniel Bogoya la competencia es la “actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido.”³⁷ Para Leonardo Velásquez³⁸, esta acepción involucra asimilación de conocimientos, aplicación en situaciones y soluciones variadas. Así como, elaboración idónea, establecimiento de múltiples relaciones entre conocimiento y

acción, para un dominio de la acción mediante la articulación de conocimientos de múltiples elementos, manifiesto en las evidencias de los desempeños, que responden a dimensiones y dominios conceptuales.

Los desempeños propios de una competencia (precisa Velásquez) se miden con instrumentos, para evaluar la interiorización y apropiación de una actuación idónea, genuina y auténtica. Desempeños que, además, se perciben en el ambiente de la acción educativa. De la arquitectura y naturaleza del instrumento de evaluación se derivan conjeturas del desarrollo de la competencia, líneas de tendencia y procesos de seguimiento continuo.

En esta reflexión relacionamos las competencias, como idoneidad en la solución de problemas, con el concepto de competencias intelectuales de Howard Gardner. “Me parece que una competencia intelectual humana debe dominar un conjunto de habilidades para la solución de problemas -permitiendo al individuo resolver los problemas genuinos o las dificultades que encuentre y, cuando sea apropiado, crear un producto efectivo- y también debe dominar la potencia para encontrar o crear problemas -estableciendo con ello las bases para la adquisición de nuevo conocimiento.”³⁹

Desde luego, la capacidad de resolver problemas en contexto apoyándose en los conceptos o metalenguajes de las distintas disciplinas y áreas del conocimiento, entraña el sentido social de su construcción. Por tal razón, la rica polisemia de la palabra competencia se enriquece aún más notando que alguien es competente cuando está preparado para

³⁶ *Fundamentación de los Indicadores de Logro*, (MEN, 1998; 23).

³⁷ Bogoya Daniel y otros autores. *Competencias y Proyecto Pedagógico*. Universidad Nacional. Santafé de Bogotá. Editorial Unibiblos. 2000. Pág. 11.

³⁸ Leonardo Velásquez Acebedo. *Plan Decenal Municipal de Educación de Pereira*. Preensayo (documento de trabajo para la asamblea municipal del plan) p. 55.

³⁹ Gardner Howard. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica. Santafé de Bogotá. Pág. 96.

concurrir con otros en la realización de alguna actividad. Se infiere entonces que una persona es competente cuando es capaz de trabajar en equipo, de hacer con otros, porque cada uno está capacitado para aportar en ese hacer unos con otros. Así, alguien es competente cuando puede integrarse en una tarea con los demás⁴⁰.

De hecho, esta significación es propia de la naturaleza social del conocimiento y de la formación. Al reconocernos sociales en un tejido convivencial con los demás, emerge el sentido de una participación colaborativa y solidaria aportando lo mejor de sí. Aportar lo mejor de sí demanda el desarrollo de una conciencia moral ciudadana, posibilitadora de la auto-realización, conviviendo de manera civilizada y solidaria con todos.

La perspectiva moral de la formación y desarrollo de la competencia ciudadana permite precisar el ámbito de significación de un concepto altamente polisémico, a fin de evitar el acomodamiento del discurso a los propósitos de quien habla y a las diversas situaciones que debe afrontar. Como señala Julián de Zubiría, la falta de rigor conceptual sumada a la descontextualización y asistemicidad de la noción de competencia, produce una gran confusión que da lugar a que las competencias se vuelvan un listado arbitrario de lo que sea.

⁴⁰ Se destaca la naturaleza social de la concepción de competencia para notar la equívocidad de asimilarla con competitividad. Porque la competitividad no solo se refiere al saber hacer y sólo al saber hacer, sino que connota una semántica que alude a la competencia como lucha, como contender con, que alude a la formación de un espíritu competitivo de disputa y rivalidad que pierde de vista que los humanos nos educamos para ser y saber hacer y no sólo para saber hacer.

El bajo grado de rigor conceptual y de idoneidad institucional para la inferencia de la pragmática de las competencias lleva a que en las comunidades de docentes y directivos se instale el lenguaje de la formación por competencias de manera mecánica, sin comprender su semántica, en la teoría, ni su pragmática, en la acción. Por lo que se viene interactuando con el potencial lingüístico de la legislación de la formación por competencias, de manera burocrática, es decir, dejando todo como está porque no se desarrolla inferencia alguna de sus estructuras conceptuales como pragmática de la acción pedagógica para el desarrollo de ambientes de aprendizaje significativos al desarrollo humanizante de los educandos.

Con el lenguaje mecánico de la competencia se da un ropaje de apariencia de que se está haciendo lo que no se está haciendo, puesto que en la realidad se continúa con las prácticas de la pedagogía del autoritarismo y de la transmisión acrítica de información y conocimientos descontextualizados y fragmentados. El habla de la formación por competencias con palabras no semantizadas ni conceptualizadas lleva a simular una competencia pedagógica para dar la sensación de que se cumple con la norma, de que se hace lo que no se hace (ni se sabe cómo hacerlo).

Es una limitación propia de un débil desarrollo del lenguaje, que impide inferir cómo desarrollar la pragmática institucional y de aula de una educación para la formación y desarrollo de competencias para la vida práctica de los educandos. Tal dificultad lleva a que se persista en las prácticas transmisionistas de la pedagogía informativa de planes de contenidos temáticos disciplinares, desarticulados de las demás disciplinas de las distintas áreas

del conocimiento y de la vida real de los estudiantes.

Esta fragilidad, en muchos directivos y docentes, impide que comprendan la necesidad e importancia de insertarse en procesos de construcción conceptual transdisciplinar. De manera que contribuyan a la elaboración de un tejido conceptual gestor de aptitud para el debate público de la dilucidación del enfoque y las metodologías de interacción de los educandos en la interrelación disciplinar del área del conocimiento, teniendo como horizonte de acción práctica los estándares de calidad.

Corresponde al Ministerio de Educación y a las Secretarías de Educación territoriales recrear las condiciones del desarrollo de la competencia pedagógica de directivos y docentes. Para que estos apropien los estándares de calidad (y toda la reforma educativa) con los cuales orientar, además de sus saberes disciplinares, un dominio de la acción de integrar o articular, con sentido de la transversalidad, la diversidad de voces o discursos (filosófico, literario, científico, humanístico, cultural) y la heterogeneidad de significancias o semánticas de las distintas disciplinas. Capacidades con las cuales se gesta un nivel de complejidad dialógica para el semoanálisis transdisciplinario y transcultural del término competencia disciplinar, con qué dilucidar los conceptos dinamizadores de una pragmática pedagógica transdisciplinar y transcultural por competencias.

De la noción de competencia a la pragmática del logro

Comprender la competencia como *actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en*

*un contexto con sentido*⁴¹, significa ser capaz de pensar y concretar una intencionalidad cualitativa a alcanzar en los distintos contextos de vida y de ciudad.

El propósito de la formación de una persona capaz de una actuación idónea, de una persona capaz de dilucidar una intencionalidad cualitativa y de lograrla, interpela la competencia pedagógica para construir ambientes de aprendizaje significativo, para el desarrollo en los educandos de capacidades de interpretación y análisis de situaciones, entre ellas, las suyas.

Capacidades con las cuales inferir y construir alternativas de intervención efectivas a la transformación de los factores que afectan su calidad de vida, tomando decisiones libres, pertinentes y responsables. La competencia pedagógica no es otra que la capacidad de pensar la sistemicidad o integralidad transdisciplinaria y transcultural en un Proyecto Educativo Institucional concebido como el proyecto cultural de la comunidad.

El resultado de la formación de un joven competente o idóneo para actuar no puede ser otro que su capacidad de incidir con efectividad en la transformación de los factores que afectan sus condiciones reales de existencia. Capacidad de intervención que se dinamiza a través de la pragmática de la interpretación y análisis situacionales, y del desarrollo de la capacidad de proponer y gestionar decisiones alternativas, materializadas en los proyectos formativos, con los que la institución y su

⁴¹ Daniel Bogoya y otros autores. Competencias y Proyecto Pedagógico. Universidad Nacional. Santafé de Bogotá. Editorial Unibiblos. 2000. Pág. 11.

comunidad intervienen en la transformación de las condiciones en la vida real del aula, institucional y comunitaria de los educandos y productiva o laboral de los jóvenes.

La demanda por el desarrollo de las competencias que formen y desplieguen la idoneidad del actuar del joven en situaciones concretas, cuestiona la idoneidad del Proyecto Educativo de la comunidad, desde su distanciamiento de la tradición de una educación autoritaria, desarticulada de la vida y del mundo real de sus educandos.

En los hechos, la educación de la pedagogía del autoritarismo para la transmisión acrítica, desarticulada y descontextualizada de información y conocimientos fragmentados ha sido incompetente para formar capacidades en los jóvenes. No sólo para conocer e interpretar sus condiciones reales de existencia, sino también, para posibilitar aprender a aplicar los conocimientos asimilados, durante su devenir por los distintos niveles educativos, a su desarrollo humanizante.

Para el efecto de resignificar el sentido de la institucionalidad de la tradición de la anterior legislación educativa, la política educativa de las competencias se desagrega en fines, propósitos y objetivos de una formación por competencias. La meta es institucionalizar una acción pedagógica, de directivos y docentes, cada vez más competente para desarrollar, en una praxis de ensayo y error evaluado, un proceso de mejoramiento de los currículos, didácticas y métodos de aprendizaje significativo.

Para orientar el propósito de un proceso curricular de una educación por competencias el Ministerio de Educación Nacional propuso los estándares de calidad. Pueden

ser otros, dirán algunos, pero, por lo pronto, estos son los que están propuestos para ser experimentados. Quizás, más adelante, a partir de la experimentación del proceso propuesto por el Ministerio, las comunidades educativas establezcan otros estándares (o los complementen, ajusten...) y logros u otras concepciones y filosofías educativas, pero a la manera de una resignificación de la experiencia propuesta por el Ministerio, no desde una crítica que descalifica la propuesta sin haberla experimentado, eludiendo el reto de la innovación propuesta, renunciando a ella, para continuar en la tradición de una educación ajena a la realidad de la vida.

Los estándares de calidad propuestos por el MEN para las distintas disciplinas se desagregan haciéndose más evidentes a través de los indicadores de logros disciplinares establecidos en la normatividad Ministerial. Los que, como su nombre establece, indican los logros a alcanzar, constituyendo el referente más próximo a lograr desde una praxis o pragmática institucional y de aula para el desarrollo de las competencias. Son la finalidad mediata a conseguir por las comunidades de directivos y docentes, acompañados y asesorados por las Secretarías de Educación de las entidades territoriales y/o asesores externos especializados.

Corresponde, por tanto, a las comunidades de directivos y docentes identificar las acciones inmediatas que coloquen en el camino de alcanzar la finalidad mediata. Para ello, se debe institucionalizar la cultura de la evaluación por logros de los estudiantes, cuyos resultados de desempeño académico constituyen los indicadores de logros que poseen o han alcanzado los estudiantes, los cuales se erigen

en referente de comparación o contrastación con los indicadores a alcanzar propuestos en el currículo por los docentes, como peldaños que llevan a alcanzar, en el mediano plazo, los logros generales y los estándares propuestos por la política educativa.

La evaluación del desempeño es un insumo necesario para construir y ajustar los indicadores de desempeño específicos, o proponer otros, de acuerdo a lo que se demande en el análisis situacional del entorno socioeconómico y cultural de los educandos. Estos indicadores específicos son la propuesta a alcanzar en la vida escolar y en los distintos períodos del año lectivo, teniendo como referente el horizonte del indicador de logro nacional o general. Se construyen con la evaluación inicial de la institución y externa del Estado, verificando, en otro momento evaluativo, el nivel de avance frente a los indicadores esperados, afirmando, ajustando o modificando lo propuesto, en todo caso, institucionalizando una praxis de ensayo y error evaluado.

Una vez se tenga el sentido conceptual de la competencia, la identificación de cómo están los educandos en relación con los estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación y realizado el diagnóstico situacional socioeconómico y cultural, se construirán los indicadores de desempeño específicos institucionales. Con los cuales se orienta el diseño de un currículo para el desarrollo de competencias formadoras de idoneidad para actuar personalmente y con otros en situaciones concretas; con sus correspondientes métodos y didácticas de aprendizaje, útiles para colocar a los estudiantes en el camino de alcanzar los logros de los estándares propuestos por el Ministerio de Educación.

Desde luego, la idoneidad de este marco lógico que desagrega el estándar en logros e indicadores de desempeño, con los cuales se orienta el diseño y desarrollo curricular, depende de la idoneidad de la competencia pedagógica para administrar el desarrollo de los conceptos de formación, competencia y evaluación del proceso de formación de ciudadanos idóneos para el mundo de la vida.

Ciudadanos capaces de asumir actitudes críticas ante sus distintas situaciones, interpretándolas y analizándolas contextualmente, tomando decisiones responsables y libres, con una idea de educación autónoma, para ampliar y expandir el conocimiento en aquellos aspectos que ellos mismos determinen. Esta idoneidad de la competencia pedagógica interroga necesariamente la competencia del filosofar.

El marco lógico del problema de la formación por competencias

El marco lógico de la formación por competencias es un registro de desagregación de éstas en estándares, indicadores de logros generales e indicadores de desempeño. Este ámbito de actuación, que se reconoce como el de la política educativa, se asimila en las categorías de los fines y objetivos o propósitos generales del proceso educativo.

En otro nivel o unidad de acción, corresponde a las instituciones realizar un diagnóstico del desempeño sociocultural del educando y mantenerlo actualizado, para identificar y definir los problemas a resolver o transformar, estableciendo su causalidad, a fin de construir las metas procesuales e indicadores de desempeños específicos que acerquen poco a poco al propósito de la construcción de

un Proyecto Educativo Institucional, para el desarrollo humano, teniendo como referente los estándares e indicadores de logros generales de la política educativa nacional, regional y local.

De esta manera, los propósitos generales se contextualizan en las competencias referidas al desempeño de los educandos dentro de una determinada dimensión del desarrollo humano en un contexto determinado. Esta contextualización de los propósitos u objetivos de la política educativa en la realidad socioeconómica y cultural de los educandos se erige en el referente orientador del Proyecto Educativo, el cual debe instituir un criterio de sistemicidad procesual a través del establecimiento de niveles de formación de competencias por niveles educativos.

Se trata de mejorar la calidad de la idoneidad del desempeño de sus educandos en la realización de actividades y resolución de problemas, con los cuales se formen capaces de construir su proyecto ético y productivo de vida en lo personal, familiar y social.

Este es el marco lógico del proceso de formulación del plan indicativo del proceso formativo de cada Institución Educativa. A través de los resultados de evaluación del desempeño académico de los estudiantes respecto de los logros establecidos por el Ministerio se identifica el contraste entre el indicador de desempeño alcanzado y el indicador de logro propuesto. Así, se mejora, cualifica y transforma la condición o situación inicial en el desempeño académico del educando en su proceso de formación e instalación de las competencias básicas, ciudadanas y laborales (productivas).

El contraste entre el indicador de la situación inicial del estudiante y la situación deseada establecida en el indicador de logro propuesto por el Ministerio permite identificar los campos de conocimientos, capacidades, destrezas y habilidades. Campos necesarios a desenvolver, para que el estudiante pueda intervenir efectivamente en la resolución de los problemas presentes en su entorno social, familiar y personal.

De este modo, la articulación de las competencias pedagógica, curricular y didáctica harán que la reconstrucción de los conocimientos científicos y humanísticos, para su apropiación por los educandos, sea más efectiva en el propósito de relacionarlos con el mundo de la vida real de los estudiantes. A través de proyectos formativos que permitan aplicar los conocimientos adquiridos a la transformación de las condiciones reales de su existencia, alcanzando excelencia en la finalidad de formar un joven capaz de discernir, argumentar y desarrollar su propio juicio de valor moral práctico.

El plan de mejoramiento formativo de una Institución Educativa parte del reconocimiento de la estructura curricular vigente, valorada en relación con su pertinencia y relevancia en la satisfacción de las demandas identificadas en los resultados de la investigación de los problemas del entorno comunitario, institucional y de grupo. Esto es, del diagnóstico o reconocimiento y comprensión de los requerimientos sociales, laborales, políticos, económicos, profesionales y empresariales en torno a las características que debe tener el talento humano que se propone formar la institución educativa.

Un primer examen muestra que el currículo tradicional se ha realizado fundamentalmente

desde lo académico y disciplinar, brillando por su ausencia la contextualización socioeconómica y cultural.

La formación integral de personas que participen efectivamente en la transformación de la sociedad colombiana parte de la construcción de un diagnóstico que identifique las demandas del contexto, de formación de competencias, para la autogestión del educando de su propio proyecto ético de vida, de la construcción colaborativa y cooperante de tejido social y de autosostenibilidad productiva.

En suma, el diseño de un currículo para un determinado programa educativo parte de la identificación de nodos problemáticos y su causalidad, desde una evaluación que muestre el nivel de idoneidad de los educandos para intervenir en sus contextos de existencia, a fin de establecer los proyectos y actividades con los cuales recrear ambientes de aprendizajes significativos de formación por competencias.

La viabilidad de estos proyectos depende de la idoneidad en la construcción de los indicadores de desempeños específicos, puesto que ellos referencian el nivel de avance respecto de los logros establecidos por el Ministerio, contextualizados en proyectos formativos.

A manera de síntesis, la eficiencia de la administración pedagógica en la institución educativa parte de comprender el marco lógico de la política educativa nacional de competencias y estándares de desarrollo humano. La que se dinamiza a partir de la comprensión de los logros disciplinares generales y de la interpretación de los resultados de las evaluaciones del desempeño académico de los estudiantes, para la construcción de indicadores de logros específicos por las comunidades educativas.

Con ellos se orientan las reconstrucciones y ajustes del Proyecto Educativo Institucional y de sus procesos curriculares. Los que se contextualizan con base en la investigación participativa de los directivos y docentes de las Instituciones Educativas de la realidad socioeconómica y cultural de los educandos, con el acompañamiento y asesoría de las Secretarías de Educación y el Ministerio, las universidades y asesores externos especializados.

Se demanda la construcción de políticas públicas educativas municipales que contextualicen la política educativa nacional de una formación ciudadana por competencias, para mejorar los indicadores del desarrollo humano en las entidades territoriales. De manera particular, de una política de formación de la competencia investigadora de los docentes, instituida por los Comités Municipales de Formación de docentes y directivos docentes.

Como política pública se erige en el camino dinamizador de los procesos de participación ciudadana e institucional, en su concreción como insumo necesario para el cambio significativo en la apropiación de los conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos, al servicio del desarrollo humanizante de la vida en comunidad y de la viabilidad productiva de las regiones.

Le corresponde a la institución educativa resignificarse como aquella unidad donde se desarrolla la experiencia académica de inferir la pragmática institucional y de grupo, de la propuesta normativa del desarrollo humanizante y ciudadano. Singularidad que se expresa en filosofía que ilumina los distintos proyectos educativos institucionales, es decir, en la idoneidad de la argumentación del marco

lógico del acontecer académico, a pautar en la relación de contraste entre los indicadores de actuación social y los logros de los desempeños específicos de los estudiantes. Pudiendo dilucidar y establecer los logros a alcanzar, en desarrollo de una temática problémica, de un período, de un curso. Como peldaños que conducen a los propósitos, objetivos y metas del desarrollo curricular. Indicadores objeto de resignificación por docentes, estudiantes, padres de familia y actores sociales, buscando relevancia para incidir en las transformaciones de las condiciones en los contextos de vida, identificando otros logros no previstos y que pueden ser también muy importantes.

En suma, la administración del desarrollo de la competencia pedagógica requiere, como lo propone el plan decenal de educación de Pereira, 2007-2016, de una política pública educativa municipal que convierta el Comité Municipal de Formación Docente, en un centro de dirección de las líneas de investigación pedagógica, disciplinar y tecnológica, que transforme las prácticas pedagógicas e impulse la innovación de la enseñanza, a materializar por las facultades de educación, las unidades académicas de las universidades y la escuela normal superior, como programas de formación pedagógica e investigativa de docentes directivos y docentes, respecto de su realidad etnocultural y de su propia práctica educativa y pedagógica, institucional y de aula. Incorporando como cultura la reflexión pública el marco lógico del problema de la pertinencia y relevancia de la oferta educativa respecto de las demandas ciudadanas.

A medida que las comunidades educativas adquieran competencia del filosofar y experiencia en la dilucidación de su razón de

ser y en el desarrollo de esta razón, podrán concienciar críticamente el sentido o los sentidos de su experiencia y mejorar la calidad, esto es, la relevancia y pertinencia del currículo de su proyecto educativo institucional. En ese momento serán comunidades educativas en camino a su conversión en comunidades académicas.

A la par que se comprende el rol de la filosofía en la institucionalización de la filosofía de la educación de la institución educativa, se comprende también el rol de los indicadores de logros y, por consiguiente, la necesidad de romper con la parcelación disciplinar de contenidos desarticulados del contexto, de las demás disciplinas y del propio saber.

Por lo pronto, de lo que se trata ahora es de construir ambientes reflexivos, de crítica y análisis de las propias situaciones de los niños, adolescentes y jóvenes educandos en relación con los estándares de calidad, para una oferta educativa de formación de competencias.

Ya no se trata de formar docentes que se preparan para explicar lecciones a estudiantes pasivos que escuchan en silencio lo que el profesor transmite, sino de formar docentes para dirigir procesos transdisciplinarios y transculturales a través de diálogos inteligentes con sus pares, para desplegar diálogos inteligentes con sus estudiantes. Estos son escenarios gestores del libre desarrollo de una personalidad capaz de participar con criterio competente en las interacciones ciudadanas: familiares, sociales, comunitarias, culturales y laborales.

Terminemos reiterando que tanto una conceptualización idónea (sobre la propuesta de una educación para la formación

humanizante de niños, niñas, adolescentes y jóvenes), como el diseño y desarrollo de un currículo capaz de desplegar y dinamizar una práctica institucional y de aula (para el desarrollo de competencias que los formen idóneos en sus desempeños ciudadanos), constituyen los pilares desde los cuales el pensamiento pedagógico construye su propio sentido: Pudiendo re significar la función social del servicio educativo, en la construcción de confianza con los otros diferentes, conocidos y desconocidos, pero iguales en derechos.

Formación de civilidad indispensable para gestar ambientes de ciudad favorables al desarrollo del sentido de lo público, de los intereses colectivos, como el derecho a una vida digna, posibilitada participativamente por todos: Estado (administración, academia –instituciones educativas-), sociedad, sector privado y productivo. Todos planeamos, todos financiamos, todos desarrollamos, todos evaluamos. Colocándonos así en el camino de hacer realidad el propósito nacional y municipal de “la educación: un asunto de todos”.

Bibliografía

BOGOYA DANIEL y otros autores. Competencias y Proyecto Pedagógico. Universidad Nacional. Santafé de Bogotá. Editorial Unibiblos. 2000. Pág. 11.

------. Competencias y Proyecto Pedagógico. Universidad Nacional. Santafé de Bogotá. Editorial Unibiblos. 2000. Pág. 11.

Defensor del Pueblo de Pereira. Conferencia en la Maestría en Derecho Administrativo. Universidad Libre de Colombia, seccional de Pereira. Nov. 2 de 2007.

Encuesta programa de cultura ciudadana “Pereira Convida”. 2005. Alcaldía Social de Pereira Hegel, Frederick. *Fenomenología del espíritu*. México Buenos Aires 1966.

FOUCAULT, Michael. *Seguridad, territorio y población*. Citado por Maurizio Lazzarato En: Políticas del acontecimiento. Ed. Tinta Limón. 2006. Buenos Aires. p. 3.

Fundamentación de los Indicadores de Logro-, (MEN, 1998; 23)

GARDNER Howard. Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica. Santafé de Bogotá. Pág. 96.

ICBF, Estadísticas 2006

Misión de Sabios. *Colombia al filo de la oportunidad*. Informe. Consejería para la Presidencia. Colciencias. p. 7.

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares: Indicadores de logros Curriculares. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa fe de Bogotá D.C. 1998.

Secretaría de Educación de Pereira. Dirección Operativa de Sistemas de Información. Anuario Estadístico 2000-2006.

DANE, Seccional de Pereira. Estadísticas del Censo 2005.

Secretaría de Educación de Pereira, Coordinación de Planeamiento Educativo. La competencia pedagógica pereirana. Estudio de los informes, de mitad de año, de las Instituciones Educativas, sobre la auto evaluación de los Proyectos Educativos Institucionales. Septiembre de 2005.

VELÁSQUEZ ACEVEDO, Leonardo. Plan Decenal Municipal de Educación de Pereira. Prensayo (documento de trabajo para la Asamblea Municipal del Plan) p. 55.