



El Hombre y la Máquina

ISSN: 0121-0777

maquina@uao.edu.co

Universidad Autónoma de Occidente

Colombia

TRUJILLO AMAYA, JULIÁN FERNANDO

Formación humanística o formación por competencias: Dilemas de la educación en el contexto actual

El Hombre y la Máquina, núm. 32, enero-junio, 2009, pp. 8-19

Universidad Autónoma de Occidente

Cali, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47811604002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Formación humanística o formación por competencias: Dilemas de la educación en el contexto actual

JULIÁN FERNANDO TRUJILLO AMAYA*

Campus Universidad Autónoma de Occidente, 2009

* Profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad del Valle, miembro del Grupo Mentís (Colciencias, Categoría A). Este artículo es el resultado de la investigación "El sentido de la formación humanística y las exigencias de la educación basada en competencias", Cod. 4221, aprobada en la convocatoria interna para proyectos de investigación y creación artística y humanística de la Vicerrectoría de Investigaciones, Universidad del Valle, 2007. juliantrujillo@yahoo.com

Resumen

Este artículo presenta siete esquemas argumentativos, los cuales han sido numerados para que sean claramente comprendidos los vínculos entre las proposiciones y razonamientos que son desarrollados o sugeridos. La metodología es mixta: hermenéutica y analítica, aunque incorpora elementos del análisis del discurso, la filosofía del lenguaje cotidiano y la etnografía de la comunicación. Los puntos 5, 6 y 7 son las conclusiones, pero pueden ser considerados como nuevos argumentos para la discusión. Este artículo es el resultado de una investigación sobre la llamada "formación por competencias" y las demandas que ella plantea a la educación humanística y los procesos de enseñanza aprendizaje en el área de las humanidades. Su tesis central es que la formación humanística y la formación por competencias presentan problemas y contienen ambigüedades de diversa índole. Sin embargo, dichos problemas son inherentes al campo de la educación e inseparables de la naturaleza humana.

Palabras clave: Educación humanística, Educación por competencias, Humanidades, Comunicación, Procesos de Educación, Concepto de Formación, Competencia Comunicativa.

Abstract

This article presents seven argumentative structures, which have been listed as a way of show the links between propositions and arguments that are developed or suggested in order to can be clearly understandable. The methodology is mixed: hermeneutics and analytical, although it incorporates elements of Dis-

course Analysis, Philosophy of Ordinary Language and Ethnography of Communication. Items 5, 6 and 7 are the conclusions, but can be treated as new arguments for the discussion. This article is the result of an investigation into the so-called "Education by Competences" and the demands it poses to Humanistic Education and teaching-learning process in the area of Humanities. His central thesis is that the Humanistic Education and training competency contain ambiguities and different kinds of problems. However, these problems are inherent to the field of education and inseparable from Human Nature.

Key words: Humanistic Education, Education by Competences, Humanities, Communication, Education Process, Concept Formation, Communicative Competence.

El título del presente artículo presupone hacer claridad sobre cinco cuestiones:

1. ¿Qué entendemos por "formación"?
2. ¿Qué significa "formación humana" (FH)?
3. ¿Qué se entiende por "competencia/s"?
4. ¿Qué usos posibles tiene la expresión "formación por competencias" (FC)?
5. ¿En qué sentido hay un dilema pedagógico entre FH y FC?

En este trabajo se presentan siete esquemas argumentativos, numerados de forma tal que se entienda la secuencia argumentativa y los vínculos entre *los razonamientos* que se desarrollan o sugieren. La metodología es declaradamente hermenéutica y analítica, pero in-



Campus Universidad Autónoma de Occidente, 2009

corpora elementos del análisis del discurso, la filosofía del lenguaje cotidiano y la etnografía de la comunicación. Los puntos 5, 6 y 7 son las conclusiones, aunque pueden ser considerados como nuevos argumentos para la discusión. Se trata del resultado de un trabajo de investigación y revisión bibliográfica sobre la llamada *Formación por Competencias* y las exigencias que esta le plantea a la educación y los procesos de enseñanza aprendizaje en el área de las humanidades. Un avance de esta investigación fue presentado y discutido en el Coloquio “Universidad, Formación y Sociedad ante los retos del siglo XXI” el 13 de junio del 2008 en la Universidad del Valle. Las críticas y comentarios de los ponentes y asistentes a dicho coloquio han contribuido a mejorar sustancialmente las ideas expuestas en el presente artículo.

1. ¿Qué entendemos por “formación”? Se trata de un concepto que no posee límites precisos y un sentido definido. Estamos frente a una noción confusa, una palabra polisémica y ambigua (Tobón, 20; Bustamante, 11; Zubiría, 41; Bacarat-Graciano, 66).

1.1. La noción de “formación”, es decir, el concepto de educación (Paideia), se encuentran ligados a la transmisión de cultura y a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde muy temprano en la antigüedad griega. “Formar” (Plattein) es una noción clave en filósofos como Platón, en los maestros sofistas y otros pedagogos del Siglo de Pericles, pero es una noción que se halla implícita en la Paideia griega anterior al siglo V, desde tiempos de la escuela de Pitágoras y el mundo presocrático (Ibañez, 14-21; Jaeger, 187; Millán Puelles, 431; Ortega y Gasset, 20; Trujillo, 2008b).

1.2. Esta noción no se restringe al campo de la educación sino que se extiende a otros campos de la cultura. Tradicionalmente se distinguen un aspecto material y otro espiritual en la palabra “formación”, y hay quienes sugieren discriminar dos sentidos: formación en tanto tarea y formación como rendimiento. En efecto, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE) describe dos usos cotidianos de esta noción: *tarea* en tanto consiste en “dar forma a una cosa” y *rendimiento* en cuanto alude

a “aquel proceso que hace que una cosa sea o llegue a ser lo que es”.

1.3. Gadamer ha señalado que «La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades humanas del hombre» (Gadamer 39, 1993). El término *Bildung* (formación) está estrechamente ligado a los procesos de enseñanza aprendizaje y al desarrollo de las capacidades personales. La cultura que es el resultado de la formación es el patrimonio de un individuo educado, pero Gadamer intenta rescatar el antiguo sentido que tiene este concepto en la filosofía práctica de Aristóteles: la actividad del espíritu que procede del conocimiento y el sentimiento educados éticamente y cuyo reflejo es el carácter o modo de ser del individuo.

1.3.1. Se trata de un uso técnico y filosófico que se remonta a Aristóteles. Este sentido ético de formación del carácter aparece claramente definido en la filosofía aristotélica (Trujillo-Vallejo, 2008; Gadamer 1993, 299, 306, 314). El sentido filosófico ha sido incorporado al uso cotidiano de la noción de formación, tal y como lo registra el DRAE. Sin embargo, debemos ser cuidadosos con establecer una sinonimia entre formar, educar, criar, entrenar y adiestrar. La analiticidad de término plantea dos cuestiones al relacionar la noción de formación con los procesos de educación: ¿Cuál es la forma a la que debe conducir la formación de la existencia humana? ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de formación mediante el cual la existencia de los seres humanos toma su forma propiamente humana? (Martín, 1981)

1.3.2. Las dos preguntas anteriores presuponen que el hombre es un ser inacabado: la existencia

humana es un proyecto, un proceso inconcluso (Sartre, 1959; Merleau Ponty, 1947). Además conducen a la sospecha de que el ser humano puede perder su forma humana y transformarse en otra cosa, animal o roca, ángel o demonio, en algo inhumano o suprahumano (Brehier, 1958; Jaspers, 1959; Marías, 1960; Russell, 1962; Arendt, 1972; Apel, 1972; Ricoeur, 1974).

1.4. Hay entonces no sólo un proceso de formación en tanto tarea sino también formación en cuanto rendimiento o resultado esperado de la formación, en cuyo caso se considera que el proceso debe conducir al logro de la forma más perfecta que a tal cosa o persona le conviene (Willman, 1958; Ibáñez-Martín, 1984; Trujillo-Vallejo 2008).

1.4.1. Dicha forma perfecta solo puede lograrse en las personas mediante la participación *libre y autónoma* de los sujetos que se encuentran en el proceso de formación (Lizarraga, 1998; Ibáñez-Martín, 1974).

1.4.2. Dicho resultado sólo es posible mediante un cuidado y dominio de sí, de quienes procuran la posesión de una forma más perfecta (Taylor, 1968; Simpson, 1976).

1.5. Hay entonces que revisar con más detalle la sinonimia entre “formar”, “educar”, “criar”, “adiestrar”, “adoctrinar” y “adecuar”, “entrenar”, “formatear” o verbos como “urbanizar” y “preparar”. La filosofía no es descripción de los usos del lenguaje, pero se puede aprender mucho de filosofía de la educación si atendemos al uso del lenguaje.

1.6. Igualmente hay que revisar la analiticidad que establecen algunos documentos entre la noción de “formación” y la de “educación”. Considérense los siguientes casos:

a) Podemos preguntarnos “¿Qué formación tiene usted?” o utilizar expresiones como “la

formación filosófica de Javier es excelente”.

b) Pero no tiene el mismo sentido preguntar “¿Qué educación tiene usted?” aunque podemos utilizar expresiones como “la educación filosófica de Javier es excelente”.

Ambas nociones poseen usos análogos y resultan sinónimas en muchos contextos y frases de uso cotidiano. Sin embargo, ¿por qué hablar de *formación* cuando podemos hablar de *educación*? Compárense expresiones como:

a) “Los grandes hombres son los educadores de la sociedad”

b) “Los grandes hombres son los formadores de la sociedad”

O contrástense expresiones como:

a) “Educación física”

b) “Formación física”

1.7. Estas preliminares nos conducen a reafirmar 1.4.1, que para todo uso de las expresiones *educación* y *formación*, el énfasis se hace en el “aspecto espiritual” o “intelectual” del ser humano y no solo en sus potencias físicas o “aspectos materiales”, y 1.4.2, los procesos formativos van dirigidos a lo que se supone es la dimensión más específicamente humana y por ello involucran los intereses de la vida humana y el uso pleno de la libertad en la construcción de sí mismo.

1.7.1. De todo lo anterior se deriva que:

a) Educación (E) ≠ instrucción (I):

$(E \rightarrow I) \wedge \neg (I \rightarrow E)$ la educación implica instrucción, pero no es el caso que la instrucción sea condición suficiente de la educación.

b) Formación (F) ≠ información (In)



Campus Universidad Autónoma de Occidente, 2009



Campus Universidad Autónoma de Occidente, 2009

$(F \rightarrow In) \wedge \neg (In \rightarrow F)$ la formación implica información, pero no es el caso que la información sea condición suficiente de la formación.

1.7.2. Las diferencias entre educación y formación por un lado, e instrucción e información por otro, ponen en evidencia uno de los dilemas más fuertes del proceso pedagógico: para formar se requiere imponer un esquema cultural, pero al tiempo se necesita de la libertad y la autonomía; para educar se debe someter al individuo a una arbitrariedad cultural que determina las pautas de conducta, el repertorio de acciones y la información de base para el accionar de la persona, pero al mismo tiempo es absolutamente necesario desarrollar la capacidad de elección, de transformación y de creatividad en la conducta y los actos del individuo.

1.7.3. El concepto de formación subsume el de educación, puesto que educar es una especie de formación y no toda formación es un proceso de educación.

2. Podemos definir “lo humano” como todas aquellas acciones o cosas significativas que son resultado de la interacción vital comunitaria de los seres humanos mediante juegos de lenguaje o formas de vida culturalmente (semióticamente) estructuradas y estructurantes. Tomemos tres acercamientos:

- (Histórico Hermenéutico) “El hombre es el único poseedor del *logos*” (Gadamer, 1994)
- (Semiótico Cultural) “El hombre es un animal simbólico” (Cassirer, 1971; Peirce, 1958)
- (Lógico Lingüístico) “Los límites del mundo humano son los

límites del lenguaje” (Wittgenstein, 1988)

2.1. “Lo humanístico es lo que pertenece o es relativo al humanismo o a las humanidades”. El humanismo y las humanidades son doctrinas, saberes (artes o técnicas) prácticos, actividades propiamente humanas o características del ser humano (Simpson, 1976).

2.2. Las Humanidades en tanto conocimiento abarcan ciertos saberes y artes llamados liberales; aluden al “Cultivo y conocimiento de las letras [historia, filosofía, literatura] “humanas”, pero se diferencian de las corrientes o posturas llamadas “humanistas”. El Humanismo es un movimiento filosófico concreto, históricamente determinado. En general comprende un sistema de reflexión centrado sobre el ser humano y desde el cual

se reconoce en lo humano un bien supremo y se intenta poner en acto las condiciones para alcanzar su realización y felicidad. El humanismo es incompatible con: a) cualquier concepción metafísica que atribuye un valor superior a cualquier idea de totalidad transpersonal en la que el hombre sea un mero instrumento, encarnación o derivación de ella; b) con cualquier epistemología que menosprecie el valor de la racionalidad en el proceso cognitivo; c) con todo tipo de antropología que reduzca al hombre a sus instintos, su condición biológica o desconozca la capacidad humana para actuar libre y conscientemente; y d) con cualquier doctrina socio-jurídica o ético-política basada en algunos de los puntos anteriores o que niegue la libertad o responsabilidad humana (Ibáñez-Martín, 1984).

2.3. Humanitas [nobleza del espíritu] se opone a nobilitas [nobleza de la sangre]. El ser humano es un ser histórico que puede ocuparse de sí mismo, desentenderse de lo inmediato y acceder a una valoración y un sentido del tiempo que sólo él puede tener.

2.4. En últimas, “formación humanista” o “formación humanística” apuntan a la formación de seres humanos, a la formación humana como tal. La pregunta es si habría otra formación que no fuera humana. Si toda formación es ya humanizante, hablar de formación es dar forma humana a los individuos, evitar que se deshumanicen o sean convertidos en instrumentos de trabajo, máquinas de guerra, medios para otros fines o esclavos de algún sistema, régimen o ideología. Formar es educar a los individuos en y para la libertad y la autonomía (Taylor, 1968; Simpson, 1976).

2.4.1. Dos propuestas como la educación liberal y la formación integral apuntan a rescatar este

concepto humanista de formación: formación es dar forma humana, lograr la mejor forma humana posible (Ibáñez-Martín, 1969). Pero sendas propuestas conducen a problemas antropológicos para los que no hay una ley de verdad o respuesta concluyente: ¿Qué es ser humano? ¿Cuál es esta forma ideal de lo humano? remitámonos a 2 por ahora.

2.4.2. Una secuencia argumentativa bien interesante para estas reflexiones proviene de Gadamer, quien entiende por “formación” un concepto extraído de las llamadas ciencias del espíritu alemanas del siglo XIX, las cuales encontraron en el humanismo renacentista y las demás corrientes humanistas de los siglos posteriores un modo de comprender la estructura conceptual sobre la que descansan los conocimientos históricos y su modo de entender el mundo de la vida humana. En ese sentido podemos decir que:

2.4.2.1. Formación es la educación recibida por un individuo. Una persona formada es aquella que ha sido educada deliberada y sistemáticamente en un ambiente académico ligado a libros y maestros.

2.4.2.2. Pero también formación es un modo de vida y, en cuanto tal, un proceso continuo e inacabado de configuración que no posee objetivos determinados a los que deba desembocar y puede ser no sólo asistemático sino inconsciente.

2.4.2.3. El término alemán *bildung* designa también la cultura adquirida por un individuo, gracias a la relación con los contenidos concretos de la tradición histórica de su entorno. Es una expresión ligada a *entwicklung*, el desarrollo o evolución de algo en un contexto o ámbito específico.

El concepto de competencia obedece también a las exigencias de un discurso neoliberal y globalizador cuya concepción de la educación se estructura a partir de la reiteración acrítica de nociones confusas e imprecisas de “calidad”, “eficiencia”, “eficacia”, “innovación”, “actualización”, “saber conocer”, “saber hacer”, “saber ser”, entre otras.

2.4.2.4. Entenderemos aquí por formación: “El modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer 1993, p. 46). Gadamer dirá que el concepto de formación tiene que ver más con el proceso mismo que con su fin u objetivo (1993, 39). La formación nunca se acaba “En la formación uno se apropia e incorpora lo que lo forma” (Gadamer 1993, 40). Se trata de un proceso de formación y conformación que se encuentra en constante desarrollo. Es un concepto histórico que permite la conservación histórica de un modo de comprensión humana. Para Gadamer esta es la clave de la forma de conocimiento que crean las ciencias del espíritu. A partir de lo viejo se abre la posibilidad de las formas nuevas de comprender. El horizonte de comprensión humana, históricamente determinado, se amplía en un proceso siempre renovado. La formación implica una distancia de sí mismo para juzgar de manera más amplia el horizonte sobre el que el juicio es realizado (Gadamer 1993, 67). La historia, en tanto formación humana, hace que sometamos la estructura del pensamiento de la cual nace nuestro juicio a una determinada época. En un enfoque hegeliano se sugiere que la formación es un movimiento fundamental del espíritu que no es sino el constante retorno a sí mismo desde lo otro y los otros (Gadamer 1993, 41). El hombre formado no tiene conclusiones definitivas o la última palabra sobre algún tema dado; al igual que la formación es siempre inacabada, el hombre formado no posee reglas definitivas o juicios absolutos, reconoce que el suyo es un punto de vista que se de-

sarrolla y configura teniendo en cuenta otras perspectivas y sus condicionamientos históricos. Esta es la clave hermenéutica de la sabiduría práctica (Gadamer 1993, 24ss).

2.5. La formación humana (aquella que rescata lo humanístico, es decir, el legado de las artes liberales o humanidades y se nutre de los aportes del humanismo), está descuidada y es minusvalorada hoy en día. De ella se extrae aquello que resulta “pertinente” para los fines e intereses de un cierto modelo de humanidad y sociedad. La perfección del espíritu y la búsqueda de formas excelsas de humanidad, son desplazadas por un concepto de “formación técnica”, ajustada a los términos medio-fin de una racionalidad puramente instrumental y eficientista basada en el modelo económico de costo-beneficio. Para aclarar nuestro dilema, debemos establecer qué es “buena formación” en este contexto, y determinar “buena para qué o para quién”.

3. El “concepto de competencia” surge de la reinterpretación que se hace de la competencia lingüística en Chomsky a partir del debate al interior de la psicología cognitiva (Piaget-Vigotski) y los aportes de la antropología y la etnografía (Mead-Hymes) (Bustamante, 2003; Barrón, 2000; Granés, 2001). Sin embargo, este concepto de competencia obedece también a las exigencias de un discurso neoliberal y globalizador cuya concepción de la educación se estructura a partir de la reiteración acrítica de nociones confusas e imprecisas de “calidad”, “eficiencia”, “eficacia”, “innovación”, “actualización”, “saber conocer”, “saber hacer”, “saber ser”, entre otras.

3.1. El concepto de competencia obedece a las demandas de desarrollo propias de la apertura económica y los requerimientos del libre mercado del contexto internacional

Ort, 1998; UNESCO, 1990, 1993; MEN-COLOMBIA, 1994, 1997; SENA, 2002, 2003a, 2003b).

3.2. Según esta perspectiva, la educación debe formar a los individuos para la utilización del potencial humano en el progreso económico y social. No se habla entonces de seres humanos sino de recursos humanos, es decir, sujetos del desarrollo económico, potenciales creadores de riqueza, trabajadores eficientes, etc. (Vargas, 1999; Barrón, 2000; Argüelles, 2001; Durán, 2003).

3.3. CEPAL y UNESCO hablan de “capital humano”, en tanto conciben al individuo como un conjunto de atributos valiosos que pueden ser incrementados por medio de la inversión apropiada para el progreso económico de las empresas y el Estado. Los seres humanos son entonces materia prima para ganancias futuras (CEPAL-UNESCO, 1992; Sena-Corpoeducación, 2001; Gómez, 1997).

3.4. La competencia significa entonces capacidad laboral. La formación por competencias capacita empleados y obreros para desempeñar con eficiencia y eficacia su rol “mediador” en los procesos de producción, lo que sin duda es una clara y devastadora deshumanización (Barrón, 2000; Argüelles, 2001; Durán, 2003; Alcaldía Mayor de Bogotá, 2001; CEID FECODE, 2002; CEPAL-UNESCO, 1992; Sena-Corpoeducación, 2001).

3.5. Se define la competencia como “saber hacer en contexto”. Ser competente no es tanto poseer un conocimiento sino más bien utilizarlo de manera adecuada o flexible en nuevas situaciones o contextos. Esta capacidad de realización humana situada resulta fundamental, puesto que no se trata ya de los contenidos curriculares sino de unos ciertos “universales comunicativos” o “capacidades generales” que se



Campus Universidad Autónoma de Occidente, 2009

supone todo ser humano debe adquirir y desarrollar (Vasco, 2003; Gómez, 1997, 2001; Díaz, 2002; Bogoya, 2000).

3.6. A partir de la ampliación del concepto de “competencia lingüística” hacia una competencia comunicativa (Hymes, 1972), una etnografía del habla (Hymes, 1980) y un estudio de los juegos de lenguaje o formas de vida (Wittgenstein, 1988; Habermas, 1984), la palabra competencia ha sido incorporada al discurso educativo (Bustamante, 2008; Losada-Moreno, 2003; Gra-

nés, 2000; Vinent, 1999; Torrado, 1999). El proyecto pedagógico de formación basado en competencias es el escenario en el que se coloca a funcionar una nueva moda detrás de la cual se esconde una concepción de la política educativa al servicio del “entorno”, “las expectativas de los empleadores” y las exigencias pragmáticas, cuantitativas y económicas de un determinado modelo de sociedad, considerado benéfico en sí mismo (Bustamante, 2003; Zubiría, 2004). Recuérdese que lo mismo ha sucedido con otras



Campus Universidad Autónoma de Occidente,
2009

nociones confusas como “constructivismo”, “evaluación cualitativa”, “PEI”, “calidad”, “logros”, entre otras (Bustamante, 2004; Bacarat-Graciano, 2004). La pertinencia del concepto de competencias parece basarse en nuevas investigaciones que proveen lineamientos sobre su funcionamiento y relevancia en los procesos pedagógicos. Sin embargo, como bien señala Sergio de Zubiría: “La mala pedagogía se hace con buenas intenciones” (2004), puesto que estamos frente al desplazamiento semántico de una noción confusa que se coloca a funcionar fuera de su marco teórico original y se le trata de operacionalizar de forma arbitraria y asistemática (Zubiría, 55; Cfr. Tobón Tobón, 43-44). La historia de las políticas educativas es el retorno cíclico de unos mismos lugares comunes como “que la calidad de la educación es mala” o “Son necesarios mejores métodos”, etc., frente a los cuales la noción de moda siempre aparece como una solución definitiva y novedosa (Bustamante, 2003, 2004).

4. La formación basada en competencias pretende ser una propuesta de aprendizaje significativo, orientada a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico. Intenta integrar práctica y teoría y fomentar la autonomía y la libertad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, todo ello a partir de una organización curricular que no se base en asignaturas compartimentadas (Granés, 2002; Losada-Moreno, 2003; Tobón Tobón, 2005).

4.1. A pesar de los avances en la investigación y conceptualización del tema de las competencias y a despecho del auge de las publicaciones sobre competencias, encontramos que:

a) Las competencias son conceptualizadas de manera reduccionista y fragmentada, restringiendo el

concepto a la búsqueda de eficacia y eficiencia, lo que muestra un enfoque cargado ideológicamente, en el que se mezclan crecimiento personal e intereses económicos (Tobón Tobón, 2005, 19; Cfr. Verón, 1969).

b) Las competencias son una moda que ha ingresado al mercado discursivo de la educación como una suerte de automatismo verbal completamente acrítico, tras la que se esconden valores y prejuicios que ocultan el sistema de sanciones y censuras a él ligados y los determinantes socio-económicos que establecen su pertinencia en el espacio social (Bustamante, 2004; Tobón Tobón, 2005; Cfr. Verón, 1971).

c) Hay mucho trabajo de esclerosis conceptual y análisis que debe hacerse sobre esta noción de competencia antes de colocarla a circular en los mercados discursivos o antes de colocarla en funcionamiento con el concepto de formación, puesto que siguen siendo extrañas y confusas sus relaciones de semejanza y diferencia con otros conceptos como “inteligencia”, “conocimiento”, “función”, “calificación profesional”, “aptitud”, “actitud”, “capacidad”, “destreza”, “habilidad”, entre otras, lo que hace de la llamada formación por competencias una estrategia administrativa o un truco intelectual con el que se evade los problemas ético-políticos, epistemológicos y antropológicos que subyacen a toda concepción de la educación y la formación humana (Bustamante, 2003; Jurado, 2003; Bacarat-Graziano, 2004).

d) La inconsistencia, falta de claridad y confusión en los usos y aplicaciones del concepto de competencias se coloca en evidencia mediante un análisis etnográfico simple. Según los contextos de uso y las interacciones comunicativas en que se inserten las expresiones, se entiende en diferentes y no siempre compatibles sentidos:

Autoridad: “El jefe del departamento tiene la competencia para decidir sobre el asunto”

“El gerente posee la competencia para sancionar o no”

“El juez tiene la competencia para juzgar”

Capacidad: “El puesto requiere la competencia para comunicarse eficazmente y usted la tiene”

“El cargo requiere la competencia para hablar y entender en inglés”

Función laboral: “El supervisor requiere estas competencias: excelentes relaciones sociales, trabajo en equipo, responsabilidad, compromiso, etc.”

Como rivalidad empresarial: *competir, ser competitivos, competición* son las expresiones más usadas.

Como requisito para un puesto: personalidad definida, doctorado concluido, etc.

Actividad deportiva: Se habla de “la competencia ciclística”, etc.

5. Un dilema es una disyunción exclusiva que conduce a consecuencias desfavorables por ambas vías de la disyunción. O esto o lo otro y no es posible ambas. De esto se sigue algo desfavorable y si lo otro también se sigue algo desfavorable. Creemos que el dilema de la educación universitaria actual con respecto a este tema tiene que ver con el hecho de que tanto la formación humana como la formación por competencias presuponen la existencia de un concepto de ser humano que está muy lejos de haber sido precisado y aclarado, ambas requieren de una “forma ideal” o “forma perfecta” que permita definir lo que

es una “buena formación”. Sendas alternativas se encuentran enfrentadas a críticas sobre la relevancia y pertinencia de sus propuestas de cara a la transformación de la sociedad y no sólo de la adaptación y adecuación al modelo de sociedad existente o dominante. Las dos han sido cuestionadas por olvidar los grandes problemas humanos y no enseñar a vivir bien; ambas han sido criticadas por ser incapaces para hacer “virtuosos”, “mejores” o “más competentes” a los individuos. En consecuencia, o bien FH o bien FC. Si tomamos la formación humana entonces los resultados son desastrosos para el ser humano; si asumimos formación por competencias como modelo entonces los resultados son desastrosos también. ¿Acaso estas son las únicas opciones que tenemos?

6. La formación humanística alemana (de tan reconocidas y autorizadas tradiciones antiguas) no impidió la estupidez de la guerra y la deshumanización que caracterizó el régimen del nacional socialismo, ni ha salvado a Occidente de la necesidad de no tener hambre y construir una sociedad equitativa.

7. Por su parte la formación por competencias no ha sido suficiente para cambiar las formas de enseñanza tradicionales, la clase magistral y el adoctrinamiento autoritario de los docentes. Desde finales de los años noventa, cuando aparece la llamada formación por competencias hasta ahora, no se vislumbra su aporte a la construcción de una sociedad pacífica con justicia social. Por el contrario, vemos cómo se ha exacerbado la violencia simbólica y de todo tipo en los colegios y universidades. La deshumanización del conflicto en la sociedad colombiana muestra grados de bestialidad inverosímiles, una instrumentalización increíble de la vida humana y comportamientos de crueldad suprema, lo que nos hace muy difícil creer en



Campus Universidad Autónoma de Occidente, 2009

la eficacia de nuestra educación y los actuales sistemas de formación y nos inclina a creer más bien que lo que hemos logrado, por el contrario, es una gran deformación, y que nuestra sociedad se acerca al vértigo terrible de perder su forma propiamente humana. ⚙️

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá. *Evaluar para mejorar la educación*. Bogotá: Alfaomega, 2001
- Argüelles, Antonio (compilador). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa Noriega Ed. 2000.
- Aristóteles. *Metafísica*. (Traducción de Francisco Larroyo). México: Porrúa, 1999.
- _____ Política.

- Apel K.O., *The Apriori of Communications and the foundation of the Humanities*, "Man and World", 5:3, 1972.
- Arendt H., *La crise de la culture*, Gallimard, Paris 1972.
- Bacarat, M.P. y Graziano, N.A. (2004). ¿Sabemos de que hablamos cuando usamos el término competencia/s. En G. Bustamante et al. (Eds.), *El concepto de competencia II: Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Barrantes, E. "Política social, evaluación educativa y competencias básicas. Una mirada desde las políticas internacionales". En E. Torres, L. F. Marín, G. Bustamante, J.H. Gómez y E. Barrantes (Eds.), *El concepto de competencia*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2001.
- Barrón, C. "La formación en competencias". En M.A. Valle (Ed), *Formación de competencias y certificación profesional*. México: UNAM, 2000
- Bogoya, D. "Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto". En D. Bogoya et al (Eds), *Competencia y proyecto pedagógico*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 2000.
- Bustamante, Guillermo. *La moda de la competencia*. En: *El concepto de competencias II*. Socolpe, Bogotá, 2002.
- _____ *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización: Las "competencias" en la educación contemporánea*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2003.
- _____ *El concepto de competencia II. Una mirada Interdisciplinar*, Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2004.
- _____ *Las competencias Lingüística, Ideológica y Comunicativa. A propósito de la evaluación masiva en Colombia* en <http://www.geocities.com/semiotico/bustamante1.html>? 2008.
- Brehier E., *Ciencia y Humanismo*, ed. Athenas, Cartagena 1958.
- Cassirer, Ernst; *Filosofía de las formas simbólicas*. Traducción de Armando Morones. FCE, México 1971.
- CEID FECODE. *Evaluación de competencias. Control ideológico para la contrarreforma educativa*. Bogotá: FECODE. 2002.
- CEID-ADIDA. *Los docentes hablan de competencias*. Medellín: Adida, 2002.
- Dilthey W., *Introducción a las ciencias del espíritu*, Revista de Occidente, Madrid 1969, 556 p.
- CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO, 1992.
- Chomsky, N. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Editorial Aguilar, 1970.
- _____ *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos, 1972.
- CORPOEDUCACIÓN-SENA. *Estado del arte en las competencias básicas*. Bogotá: Sena-Corpoeducación, 2001.
- De Zubiría, Sergio. "La mala pedagogía se hace con buenas intenciones". En: *El concepto de competencias Volumen II*. Socolpe, Bogotá, 2002.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*, Bogotá: ICFES.
- Durán, J.A. (2003). *Educación y desarrollo humano: un marco la acción para las competencias*. Magisterio, Educación y Pedagogía, 3, 16-18.
- Ferrater Mora J., *Diccionario de filosofía*, Sudamericana, Buenos Aires 1973.
- Freinet C., *La educación por el trabajo*, Fondo de Cultura Económica, México 1971, 301 p.
- Gadamer, Hans-Gregor. *Verdad y Método I*. Traducción de Manuel Olasagasti. Ed. Sígueme, Salamanca 1993.
- _____ *Verdad y Método II*. Traducción de Manuel Olasagasti. Ed. Sígueme, Salamanca 1994.
- Gómez, H. Jairo. *Mapa de competencias: Estrategia en el recurso humano*. Clase empresarial, 54, 52-53, 1997.
- Granés, J. *Competencias y juegos del lenguaje. Una reflexión sobre la enseñanza de las ciencias y la evaluación en la escuela secundaria*. En D. Bogoya et al. (Eds), *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional. 2000.
- _____ *Competencias: Problemas conceptuales y cognitivos*. En E. Torres, L.F. Marín, G. Bustamante, J.H. Gómez y E. Barrantes (Eds.), *El concepto de competencia: Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía. 2001.
- _____ *Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias II*. Socolpe, Bogotá, 2002.
- Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1984.
- Hymes, Dell. *Paraetnografías de la comunicación*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1980.
- _____ "Acerca de la competencia comunicativa" En: *Revista Forma y Función* N° 9, 1996. Dpto. De Lingüística. Universidad Nacional: Bogotá, 1972.
- Ibañez-Martín J.A., "El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea", "Revista de filosofía" 28: 108-111, enero-diciembre, 1969, p. 77-93.
- _____ "La manipulación y el hombre contemporáneo", "Revista de Estudios Políticos" 195-196, mayo-agosto, 1974, p. 209-220.
- _____ *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico técnica*, Editorial Herder, Barcelona, 1984.
- ICFES. *Nuevo examen de Estado, propuesta general*. Bogotá: ICFES, 1999.
- Jaeger W., *El humanismo teológico*, "Atlántida", 1963, n° 1, p. 32-36.
- _____ *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, F.C.E., México-Buenos Aires 1962, XI 1151 p.
- Jaspers K., *La idea de la Universidad en Alemania*. Sudamericana, Buenos Aires 1959.
- Jurado, F. *El doble sentido del concepto de competencia*. Magisterio, Educación y Pedagogía, 1, 14-16, 2003

- Lizarraga, A. *Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica*. Revista de Tecnología Educativa. Vol. XIII, N° 2. 1998.
- Losada Álvaro, Moreno Heladio. *Competencias Básicas aplicadas al aula*. Ediciones SEM, Bogotá, 2003.
- Marías J., *El tema del hombre*. Espasa Calpe, Madrid, 1960.
- Martin J.R., *Philosophy and Education*, The University of Chicago Press, Chicago 1981, p. 37-59.
- MEN-COLOMBIA. Ley 115 de 1994. Santafé de Bogotá: MEN, 1994.
- MEN-COLOMBIA. La evaluación en el aula y más allá de ella: lineamientos para la educación preescolar, básica y media. Bogotá: MEN, 1997.
- Merleau-Ponty M., *Humanisme et terreur*, Gallimard, París 1947.
- Ricoeur P., *Science et idéologie*. « Revue philosophique de Louvain » 72 :14, mayo, 1974, p. 328-356.
- OIT. Informe sobre el empleo en el mundo 1998-1999. Ginebra: OIT, 1998.
- Peirce, Charles; *Collected papers*. Harvard University Press, Cambridge Mass, 1958.
- Russell B., *Perspectivas de la civilización industrial*, Aguilar, Buenos Aires 1962.
- Sartre J.P., *L'existencialisme est un humanisme*, Nagel, París 1959.
- SENA. Mapa funcional del sector educativo en Colombia. Medellín: SENA-Mesa del Sector Educativo, 2002.
- SENA. Titulación en dirección de instituciones educativas. Medellín: SENA-Mesa del Sector Educativo, 2003a
- SENA. Titulación en docencia Medellín: SENA-Mesa del Sector Educativo, 2003b
- Simpson E.L., *Humanistic Education: An Interpretation*, Ballinger Publishing Co., Massachusets 1976.
- Taylor H. y otros, *The humanities in the School*, Citation Press, Nueva York 1968.
- Torrado, Ma. Cristina. *Hacia un desarrollo humano integral por competencias*. Mimeo, Bogotá, 1999.
- _____ “El desarrollo de las competencias: una propuesta para la educación colombiana”. En: *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1999.
- _____ “Educar para el desarrollo de las competencias: Una propuesta para reflexionar”. En D. Bogoya et al. (Eds.), *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional, 2000.
- Torres, Aura María. “En busca del éxito en las competencias”, en: *Magazín IDEP. Aula Urbana* N° 38. Bogotá, 2003.
- Torres, E. “Las competencias, una aproximación desde Aristóteles”. En E. Torres, L.F. Marin, G. Bustamante, J.H Gómez y E. Barrantes (Eds.) *El concepto de competencia: Una mirada interdisciplinar*, Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2001.
- Trujillo, J.F.; Vallejo, X; “Formación del carácter y Razonamiento práctico”, *Revista Eidos* No. 8, 2008a. pp. 10-65
- Trujillo, J.F.; 2008b, “Los Sofistas: Antropología, Retórica y Dialéctica”, en *Antropología Filosófica*, González-Gualandi Eds., Universidad del Valle, Cali.
- UNESCO. Declaración mundial sobre educación para todos. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, Jontiem (Tailandia), 1990.
- UNESCO. Relato general de la cumbre de pensamiento “Visión iberoamericana 2000”, Guatemala, 1993.
- Vargas, F. *Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1999.
- Vasco, C.E. “Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares?” *Educación y Cultura*, 62, 33-41.
- Verón, Eliseo. “Ideología y comunicación de masas. La sistematización de la violencia política”. En: E. Verón (comp.), *Lenguaje y comunicación social*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1969.
- _____ “Condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica. En *El proceso ideológico*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo, 1971.
- Vigotsky, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Madrid: Grijalbo, 1979.
- Vinent, Manuel. “Lenguaje y competencias”. En: *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1999.
- Willman, O. *Teoría de la Formación Humana*. C.S.I.C., Instituto “San José de Calasanz”, Madrid 1958.
- Wittgenstein, L. *Investigaciones filosóficas*, Barcelona: Crítica-Grijalbo, 1988.
- Zubiria, S. “La mala pedagogía se hace con buenas intenciones”. En G. Bustamante *et al.* (Eds): *El concepto de competencias II*. Socolpe, Bogotá, 2004.