



Reporte de caso

Anotaciones sobre los procesos de formación y desarrollo humano, posibilitados en el educando a partir de la implementación del currículo por competencias¹

Sergio Andrés Manco Rueda²

● Resumen

Este trabajo, presenta una reflexión crítica con relación a los procesos de formación y desarrollo humano posibilitados a partir de la implementación del currículo por competencias, develando restricciones que dichos procesos tienen, las cuales están ligadas a las carencias en el saber y la práctica curricular ejecutada por parte del educador y la institución educativa. Además, el artículo cuestiona los procesos de formación, desarrollo humano y la práctica del currículo por competencias. También plantea algunas recomendaciones como alternativas de solución que facilitarían la transformación de esta realidad educativa, una de estas es la construcción colectiva entre educador educando del currículo, la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: formación, desarrollo humano, currículo, competencia, práctica educativa.

¹ Este artículo surge como reflexión de la investigación denominada: "Interpretación de los referentes pedagógicos y didácticos que aplican los educadores en el aula durante la implementación del currículo por competencias ¿procesos de formación y de desarrollo humano en los educandos?". Trabajo investigativo desarrollado en la línea de Desarrollo Humano y Contextos Educativos del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos GIDEP, adscrito a la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura sede Medellín, durante 2012 y 2013, en colaboración de la doctora Julia Victoria Escobar Londoño.

² Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte; Educador en la I.E Félix María Restrepo Londoño del Municipio de La Unión Antioquia, correspondencia: Sergio Andrés Manco Rueda. email: coye84@hotmail.com.



Notes on the formation and human development processes enabled in learners, from the implementation of a curricula based on competencies

● Abstract

This study characterizes, lexically, the nominal treatment formulas used by speakers from Medellín, taking as analysis points the morphological processes that intervene in the formation of the formulas and the practical-semantic values produced in the moment of the appeal. Concerning the methodological aspect, a lexical-graphical methodology has been used, allowing the construction of a corpus in which the formulas are classified according to the lexical formation mechanism that intervenes and to the practical-semantic values that influence the meaning of these lexical units. The article remarks the fact that the displacement of common names out of a nominal function, in order to create an appellative one, involves the appearance of a semantic load that expresses several connotations in which the morphological component also plays an important role.

Key words: Nominal treatment formulas, lexical formation, practical-semantic values, lexicology, speech from Medellín.

Anotações sobre os processos de formação e desenvolvimento humano, possibilitados na educação a partir da implementação do currículo por concorrências

● Resumo

This work presents a critical reflection concerning the formation and human development processes from the implementation of a curricula based on competencies, showing restrictions in those processes related to gaps in knowledge and to the curricular practice executed by the teacher and by the educative institution. The article also questions the formation processes, the human development and the practice of the curricula based on competencies, plus proposing some recommendations as solutions to ease the transformation of this educative reality. One of them is the collective construction of the curricula and the teaching and the learning being made between teachers and learners.

Palavras importantes: formation, human, development, competency, educative practice.

● Introducción

En *Sin fines de lucro* 2010, Nussbaum plantea que la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico cada día pierden terreno. En la actualidad la mayoría de estados sólo piensan en el desarrollo humano como progreso y en la formación de seres humanos con capacidades para generar rentabilidad y utilidad económica, por ejemplo Zemelman (2008) trae el concepto de “*homo faber*”³ el que saber hacer, desde esta concepción, al ser humano sólo se le potencian algunas facultades, que se necesitan para poder funcionar en las lógicas de la instrumentalización y el lenguaje de la tecnología.

Además, la globalización enfrenta la escuela y los procesos de formación y desarrollo humano a problemáticas para las cuales todavía no existen alternativas de solución; imponiéndose en muchos casos alternativas que sin ser reflexionadas se implementan como como posibilitadores de estos procesos, un ejemplo claro de ello, es lo que ocurre con la implementación del currículo por competencias, donde en muchos casos se construye y desarrolla de manera homogenizada y descontextualizada social y culturalmente de la subjetividad de cada individuo, es decir, de las “prácticas sociales”⁴ Perrenoud (2002) perdiendo sentido formativo para el educando los contenidos y planes de estudio desarrollados, ahogando la “diversidad cultural” y ponderan los aprendizajes a “competencias enraizadas en lo universal” olvidando el desarrollo de aprendizajes que faciliten la adquisición de “competencias

enraizadas en la realidad social, cultural, nacional y regional” Coll (2007).

De acuerdo a este fenómeno, es importante mencionar que la formación y el desarrollo humano son los ejes centrales de todo proceso educativo, que deben ser rescatados como elementos que permitan al ser humano darse forma así mismo, culturizarse y socializarse, es decir, construir su obra de arte acorde a sus realidades y necesidades internas, al contexto y a la historicidad que como humano ha experimentado. Por ende esta reflexión se orienta a develar los saberes y prácticas que aplican los educadores para posibilitar procesos de formación y desarrollo humano en el educando a partir de la implementación del currículo por competencias, pero también se desea generar cuestionamientos para que a partir de ella se empiecen a construir nuevas soluciones que permitan transformar la realidad que se estudió; donde el educador es el “Otro” como agente participativo y significativo en la formación y el desarrollo humano del educando.

Esta reflexión no busca satanizar, juzgar o condenar al educador, sólo se desea plasmar de manera crítica una realidad que hoy se vive en el aula de clase, que consciente o inconscientemente está influenciado la formación y el desarrollo humano de los educandos y por ende se va a ver reflejada en la sociedad, la cultura y la política de la cual el educador también va hacer parte.

● Fundamentación conceptual

Formación.

La noción de “formación” para Hegel, consiste en el deber que cada uno tiene de darse forma, con relación a esta afirmación, Gadamer (1993) esboza que la formación está mediada por el lenguaje o la palabra y que el ser humano, siguiendo a Hegel, debe alcanzar el ascenso a la

3 Hugo Zemelman en su conferencia titulada “Los Sujetos Sociales y la Formación de Profesores” del 31 de enero de 1997, se refiere a este concepto para resaltar que en la modernidad sólo importan la formación de un ser humano individualizado, potenciado desde algunas dimensiones y carente de sentido y valor por su misma existencia, gracias a la influencia cultural enraizada en el neoliberalismo y la revolución tecnológica.

4 El término “prácticas sociales” se propone como elemento posibilitador en el currículo por competencias, porque éste exige que la cotidianidad o realidad del educando sea llevada a la escuela a través de los contenidos y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, buscando articular lo que sucede en el aula con el mundo de la vida cotidiana que hace parte del educando.



generalidad o el “saber práctico” pero al mismo tiempo está llamado a lograr el descenso a sí mismo o “saber teórico”, lo que indica que el ser humano es formado por la cultura y, en palabras de Gadamer, el hombre primero se comprende en la familia, en la sociedad, en el estado, en la religión y luego se comprende a sí mismo, lo que deja en evidencia la posibilidad del hombre de darse forma a sí mismo. Es decir, que el ser humano tiene la responsabilidad de edificarse, de construirse, de darse identidad o subjetividad, “saber teórico”, de acuerdo a sus realidades internas, lo que lo pone en la posición de crear y transformar la cultura a partir de, como lo menciona Spranger, su espíritu subjetivo o libertad individual, de esta manera se da el proceso de formación como lo plantea Hegel, y a su vez es descrito por el filósofo Gadamer como el ciclo en el que el ser humano reconoce lo ajeno, lo extraño, para volverlo propio o familiar y hacerlo parte de sí mismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, Gadamer (1993) define la formación como “el proceso por el que se adquiere cultura, como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones naturales del hombre”, es el proceso de edificación propia.

Podría decirse entonces que la formación desde los planteamientos Gadamerianos, se entiende como el proceso de construcción de la obra de arte que cada ser humano construye para su vida y existencia en relación con la cultura, el Otro y consigo mismo; afirmación que se argumenta de acuerdo a los siguientes elementos:

- El proceso de formación en el ser humano es autónomo, continuo e inacabado porque gran parte depende de la formación de sí mismo, es él quien define cómo construye su obra de arte, es decir, el ser humano es el artista y la obra al mismo tiempo. Ésta, se modifica, se reconstruye y se transforma miles de veces durante toda su vida, convirtiendo al sujeto en una mezcla de procesos formativos.
- El ser humano no podría formarse solo, este proceso es posible en la medida en que el ser se socializa y se reconoce con sus semejantes, es aquí donde el “Otro”⁵ juega un papel importante, porque para formarse como humano se necesita comprender lo ajeno, lo extraño y volverlo familiar y así llegar a interpretar lo propio. Esto puede solamente suceder si se está en relación con otros humanos, porque cuando el sujeto se cierra a lo ajeno, al otro, puede decirse entonces que ese sujeto siente que ya nada en él debe cambiar.
- La formación está determinada también por la influencia cultural, social, religiosa, política y familiar donde se desarrolle el ser humano, lo que quiere decir que en la obra de arte que construye el sujeto para sí, la escuela, la familia, la religión, el Estado, la calle, los amigos entre otros, son instituciones que perfilan y posibilitan la formación del ser humano, pero es cada sujeto quien decide cómo formarse, porque de acuerdo a su juicio crítico y reflexivo, es él quien decide qué aspectos son importantes para fortalecer su propia obra de arte “formación”- y cuáles puede rechazar porque piensa y siente que no son aportes significativos para sí.
- La formación es un proceso resultado de la historia efectual, es decir, el ser humano se construye a sí mismo, se da forma de acuerdo a su pasado, al ser histórico que es, lo que le facilita formar preconcepciones, que utilizará para construir nuevas interpretaciones que puede incorporar para mejorar o no su obra de arte, o sea, su formación.

Comprender la formación de esta manera permite abrir la puerta para que en el aula de clase no sólo se busque posibilitar que el ser humano alcance la visión cosmopolita de la cual debe ser parte, desde esta mirada también se le posibilita al educando

⁵ Para Nuría Pérez de Lara en el capítulo dos del libro “Experiencia y Alteridad”, el “Otro” es aquel ser humano denominado educando y educador que sus modos de estar en el mundo lo cuestionan y hacen tambalear todo lo que sucede en el aula con su presencia.

adquirir y desarrollar su propia subjetividad e identidad a partir de los situaciones, hechos y prácticas que él realiza y experimenta en el este espacios escolar.

Desarrollo humano.

“Lo humano debe entenderse como una construcción constante e inacabada, que se edifica en la relación subjetiva e intersubjetiva que se presenta en la vida cotidiana compartida con otros y otras en contextos históricos, políticos, sociales y culturales” González D. (2010). Lo humano requiere el reconocimiento de un ser o persona con carencias, defectos, pero también exige el reconocimiento de sus virtudes y sus potencialidades, un ser que debe ser atendido en todas sus necesidades no meramente en lo económico, laboral y productivo, sino desde todas las dimensiones que hacen parte del ser humano.

De acuerdo a esta concepción, surgen diversas perspectivas en el ámbito del desarrollo humano, donde la mayoría de propuestas, planes y proyectos e incluso desde lo económico tienen una tendencia marcada hacia concebir el ser humano como el centro del desarrollo en relación con el entorno, a partir de aquí surgen entonces tres perspectivas del desarrollo humano planteadas por González D. (2010), a saber:

La perspectiva de las Necesidades/Satisfactores: Esta propuesta es desarrollada por Mafred Max Neef especialmente en su obra “El Desarrollo a Escala Humana” donde plantea que el desarrollo humano son las personas no las cosas, además, describe que el ser humano tiene unas necesidades básicas humanas: las existenciales (subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, identidad, libertad etc.) y axiológicas (tener, hacer, ser y estar) que son iguales en todos los seres que habitan el planeta, y lo que hace diferentes a unos de otros, es la manera o los medios que se utilizan para satisfacer dichas necesidades.

La perspectiva de los derechos: una de las principales impulsoras de esta perspectiva del desarrollo humano es la filósofa Alemana Hannah Arendt, proponiendo que el ser humano no puede limitarse a ser ciudadano sólo porque ejerce el voto, debe trascender a ser un miembro activo de la sociedad. Capaz de construir colectivamente una sociedad democrática donde prime el bien colectivo por encima del bien individual, que sea capaz de luchar por los derechos de sí y de los otros, pero que al mismo tiempo tenga la conciencia de cumplir con las responsabilidades sociales e individuales, es decir, con capacidad para llevar a cabo los deberes.

La perspectiva de las capacidades: En “El Desarrollo como libertad” se define éste como “una expansión de las libertades de las que disfruta el ser humano a partir de las capacidades” Sen (2000), que pueden entenderse como habilidades que le permiten alcanzar condiciones de vida digna para todos, pero para que esto se dé es importante plantearse la eliminación de todas las fuentes de privación de la libertad como son la pobreza, la tiranía, la escasez de oportunidades económicas, la deficiencia en los servicios públicos entre otras.

Desde estas tres miradas se comprende el desarrollo humano, reivindicando al sujeto como eje central del mismo, lo cual, da una nueva interpretación a lo que por tiempos se ha venido desarrollando, donde el centro del desarrollo humano ha sido lo económico y lo político, generando para este momento histórico nefastas consecuencia en el ser humano, ya que, cada vez se hunde más en una pobreza espiritual que lo hace carecer de sentido y valor frente a su propia existencia, la del otro y la entorno en que vive.



● Formación y desarrollo humano posibilitados en la implementación del currículo por competencias

Los procesos de formación y desarrollo humano posibilitados a partir de la implementación del currículo por competencias han estado en cuestionamiento y reflexión académica desde hace algunos años debido al contexto industrial, laboral y utilitarista con el que fue inmerso este enfoque en la educación, el cual, busca formar 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).

Teniendo en cuenta esta concepción de ser humano a formar y el tipo de sociedad y cultura a favorecer, empiezan a surgir para el ámbito educativo otras miradas sobre la formación y el desarrollo humano que desde este enfoque pedagógico se podría posibilitar, algunos ejemplos de estas propuestas son las de Monique Denyer y otros en su trabajo denominado "*Las competencias en educación: un balance*" donde se propone que la educación debe tener como centro el desarrollo y la potenciación del ser humano, exigiendo que las prácticas educativas deben ser contextualizadas y el educando está llamado a ser un agente participativo en la construcción del conocimiento y en el desarrollo y adquisición de las competencias.

También encontramos la propuesta de Ronald Barnett "*Los Límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*" en la que se define la escuela, como un lugar privilegiado por la sociedad para crear espacios que posibiliten al ser humano edificarse, cultivarse

y darse forma a sí mismo, es decir, que el sujeto pueda formarse, yendo más allá de lo que debe cumplir exigido por los estándares universales y locales establecidos en el contexto escolar. En la propuesta de Carlos Augusto Hernández "*Las competencias científicas*" donde sugiere que la formación debe estar posibilitada desde el paradigma del aprendizaje, puesto que el educando es un actor activo dentro del aula de clase que no puede limitarse a la recibir información. Además la escuela es responsable, junto con sus actores, de generar espacios donde el ser humano tenga la oportunidad de incorporar elementos que le permitan configurarse y formarse a sí mismo.

Desafortunadamente, en la realidad escolar estas propuestas no han sido comprendidas, uniéndose a esto el discurso académico que se opone con serios argumentos a la formación y el desarrollo humano posibilitado desde el currículo por competencias, originándose de esta manera cierta indisposición en la conciencia del educador frente a este enfoque pedagógico, ya que lo han concebido como un mecanismo para expandir y desarrollar la ideología gubernamental que aún está contaminada por interés políticos que buscan formar sujetos para el progreso y no para el desarrollo humano o agenciamiento del ser.

Esta restricción va más allá de lo que pareciera ser, porque los procesos de formación y desarrollo humano posibilitados en la escuela, terminan contaminados por la ideología gubernamental, ya que las pruebas externas se convierten en un mecanismo que regula, controla y vigila la práctica educativa del educador, obligando sutilmente a formar el ser humano y la sociedad que políticamente se desea, pareciera ser que en la actualidad las pruebas externas como lo propone Sacristán (2009), "tuvieran la magia de valorar todo lo que implica la formación y educación del ser humano", agravándose la situación cuando casi todas las intenciones formativas están orientadas a que el educando obtenga un buen rendimiento en dichos exámenes ¿se educa de esta manera para aprender y para la vida?

Sin embargo, las limitaciones y dificultades siguen surgiendo en la realidad estudiada, emergiendo un elemento negativo que se encuentra inmerso en los procesos de formación y desarrollo humano posibilitados desde la escuela, donde el educador con su saber convertido en referente que orienta su práctica educativa juega un papel muy importante en dichos procesos, que para este caso en vez de potenciar, está impidiendo o limitando la formación y el desarrollo humano del educando, porque el educador ha construido un saber empírico, que se origina más desde su experiencia como educador, carente de fundamentos epistemológicos, lo cual, le reduce la posibilidad de transformar su práctica educativa, entendiéndose esta como “la actividad dinámica, reflexiva y compleja que el educador realiza en la institución” Zabala (citado por García, Loredó, & Carranza, 2008).

Esta problemática se complementa con la poca comprensión que se tiene con relación al enfoque por competencias, que a pesar de la participación en capacitaciones sobre cómo formar al educando desde la puesta en escena del currículo por competencias, aún no lo entiende y por ende su implementación se caracteriza por ser tecnocrática e instrumentalizada, ya que el currículo es concebido desde lo técnico y la competencia es entendida de manera confusa y reducida, porque la limita sólo al saber que el educando debe adquirir y desarrollar, pareciera ser que del currículo por objetivos conductuales al de competencias sólo se transformó el nombre.

Además de estas limitaciones, encontramos otras que consciente o inconscientemente influyen en los procesos de formación y desarrollo humano posibilitados en el educando, una de ellas tiene que ver con la construcción del currículo por competencias, la cual está delegada a los expertos, donde el educador sólo debe implementar lo que aquellos construyen, desde esta interpretación, el currículo por competencias no es comprendido como “construcción cultural y social” Grundy (1994), o como “el conjunto de prácticas y

experiencias que están ligadas a la transmisión de la cultura” Grinberg y Levy (2009), ni mucho menos como práctica construida entre educador y educando de acuerdo a las características de los agentes que participan en el proceso educativo, sin ser consciente la institución y el educador que desde esta manera particular de construir e implementar el currículo por competencias, se están coartando los espacios escolares para la participación, la reflexión, la crítica y la discusión para la toma de decisiones por parte del educando, lo cual, posibilita procesos de formación orientados a la configuración de un sujeto pasivo que en términos de Amartya Sen espera que todo se le deposite, se le entregue sin necesidad de actuar y decidir para poder alcanzar la vida que quiere vivir.

Siguiendo es esta misma dinámica, se evidencia en el trabajo investigativo que el currículo por competencias está desligado de las realidades y necesidades internas del educando, de su subjetividad, de su contexto y de su historicidad, es decir, que la planificación curricular se limita a la producción técnica, a ver la enseñanza como un proceso que sólo tiene el propósito de producir aprendizaje mecánico, “sin considerar al individuo como un ser subjetivo que se sumerge en la escuela, no para ser fabricado y construido como un producto, sino para formarse y mejorarse por medio de procesos educativos que le permitan humanizarse y fortalecerse espiritualmente” Posner (2004).

Este fenómeno posibilita procesos de formación desmotivantes; carentes de sentido y valor para el educando, donde la intención formativa que se posibilita de manera consciente es la adquisición del saber enciclopédico, es decir, que en el aula de clase aún se manifiesta con gran fuerza las lógicas de una “educación bancaria”⁶ Freire

⁶ La “educación bancaria” son aquellos procesos que asumen al educando como un sujeto pasivo en el que todo se le deposita para que retenga, memorice y repita, donde el educador es el responsable directo de la enseñanza, la cual, se lleva a cabo por medio de propuestas didácticas centradas en la exposición – recepción.



(1980), formando sujetos del siglo XXI como si fueran aquellos seres humanos de otros momentos histórico - cultural, lo que limita la posibilidad de potenciar al educando desde su integralidad, porque la única dimensión potenciada desde estas lógicas es la cognitiva y en algunas ocasiones la ética moral, a partir de esta realidad podría plantearse un cuestionamiento ¿será que esta manera de implementar el currículo por competencias realmente posibilita la formación de un ser humano con juicio crítico, reflexivo y con capacidad para decidir, actuar y generar justicia social?

Aquí no finaliza el asunto de esta reflexión, es importante destacar que el currículo por competencias para su implementación tiene unas características y principios, que a parte de los ya mencionados, podrían describirse otros como son, la *"movilización de conocimientos"*⁷ Coll (2007), la cual hace alusión a que el educador debe comprender el contenido desde una perspectiva abierta, flexible y dinámica que debe ser alimentado desde otros saberes provenientes de diversas disciplinas, para que de esta manera el conocimiento construido sea más rico y poderoso, transformando así el contenido de lo *"técnico a lo emancipatorio"* Klafki (1986) pero además de esto es importante desarrollar lo que propone Perrenoud (2002) denominado como la *"transversalidad"*.

Para que esto sea posible es fundamental ligar el contenido a la subjetividad y la realidad en la que está sumergido el educando, es decir, posibilitar un *"aprendizaje social reflexivo"*⁸ Klafki (1986)

7 La *"movilización de conocimientos"* es otro elemento del currículo por competencias, que exige la transferencia de contenidos y conocimientos de otras disciplinas, buscando abordar el contenido de la enseñanza de forma transversal e interdisciplinar, dándole más poder y valor a lo que se pretende enseñar, buscando la transformación del contenido de lo técnico a lo emancipatorio.

8 *"Aprendizaje social reflexivo"* es una transformación educativa a la que aún se ha podido llegar, alcanzarla implica generar procesos de discontinuidad, donde el aprendizaje surja de y para los ámbitos educativos extraescolares, buscando constituirse como aprendizaje comprensivo, descubridor y dotado de sentido

en el cual el educando en el aula de clase pueda comprender su realidad y así tenga elementos para poder participar en ella y transformarla, llegar a este punto es difícil, pero sólo es necesario disposición para hacerlo, no se requieren de grandes transformaciones, pero sí de educadores con actitud de hacer las cosas diferentes a como se han venido haciendo por muchas décadas.

Desde la realidad estudiada puede evidenciarse que estos principios están poco incorporados en el educador por ende su práctica carece de ellos, el educador se le dificulta posibilitar un enseñanza abierta y un aprendizaje social reflexivo, aún los procesos de formación pareciera ser sólo responsabilidad del educador, teniendo poca participación en ellos el educando, agravándose el problema cuando dichos procesos se concentran a lo técnico - instrumental o tecnocrático, dejando en muchas ocasiones sin posibilidad al educando de comprenderse a sí mismo, de entender su realidad y sin los elementos para formarse como agente en decir como un ser humano *"capaz de decidir y actuar, de participar en la vida política, económica, cultural y social, generando justicia social"* Sen (2000).

La discusión podría alargarse porque hay más elementos para hacerlo, los cuales hoy se imponen como ejes categóricos para la reflexión, la crítica y la discusión desde las esferas académicas e investigativas, este es sólo una mínima parte de la realidad que se vive con la relación a los procesos de formación y desarrollo humano posibilitados desde la implementación del currículo por competencias, estaría seguro que si estudiamos e investigamos otros elementos que hacen parte de la práctica educativa como la pedagogía y la didáctica podríamos encontrar asuntos, hechos y situaciones muy significativas que se han convertido en los modos particulares sobre los cuales se forman los educandos en la escuela, teniendo en cuenta esto, las inquietudes

ejemplar, esto sólo es posible en la medida en la que se reivindique al educando como interlocutor válido en los procesos de formación y desarrollo humano.

o cuestionamiento que surgen son ¿cómo formar para el desarrollo humano o agenciamiento del educando? ¿Qué sujetos realmente formamos en la escuela? ¿Cuáles han sido las transformaciones socio culturales que se han originado a partir de los procesos de formación y desarrollo humano posibilitados por el currículo por competencias? ¿Realmente el educador ha comprendido en profundidad el enfoque por competencias y su importancia como posibilitador de la formación y el desarrollo humano?

● Conclusiones

Posibilitar procesos de formación para el desarrollo humano o agenciamiento del educando no es fácil, sin embargo no es imposible, para ello deben plantearse y desarrollarse todos los dispositivos escolares y educativos para tal fin, pero es de vital importancia comprender como podría articularse al menos conceptualmente la formación y el desarrollo humano con el currículo por competencias.

La escuela y en especial el aula de clase, están llamados a consolidarse como espacios cotidianos, en el cual se debe posibilitar la interacción con el otro, la transmisión de la cultura, el *"aprendizaje mimético"*⁹ pero ligado a la creación, *"la poiesis"* Larrosa (2003), buscando entonces generar espacios cotidianos y diarios donde el educando pueda retomar elementos que le permitan seguir construyendo su obra de arte. En otras palabras, el aula de clase y lo que allí sucede deben estar cargados de una intención formativa construida colectivamente por el educador y el educando, donde se dé la oportunidad para que el educando pueda seguir dándose forma a sí mismo, o sea, pueda formarse, así entonces, se convertirá este espacio en un lugar donde se posibiliten procesos

de formación para construir identidad, carácter y subjetividad de acuerdo a sus necesidades reales e internas y no procesos de formación tan enraizados en el deber ser que reclama la sociedad capitalista y consumista a la que el educando se debe adaptar.

El desarrollo humano debe comprenderse desde la perspectiva de las capacidades y las oportunidades ligado a la propuesta de las potencialidades, lo cual no quiere decir que las demás no puedan articularse, claro está que cada perspectiva hace un aporte importante al desarrollo humano centrado en la persona y su relación con el entorno privilegiando cierto tipo de ser humano y de vida social que busca favorecerse, pero se define esta porque se considera que la escuela, como contexto educativo, facilita el desarrollo de prácticas educativas como es el currículo por competencias a través del cual se puede posibilitar como fin formativo el agenciamiento del educando por medio de potenciar la integralidad del ser humano, comprendida desde la potenciación de cada una de las dimensiones que hacen parte de él, las cuales a su vez van a facilitar el desarrollo y adquisición de competencias (funcionamientos) subjetivos y no estandarizados, generando así, desde el aula de clase, un espacio escolar para posibilitar el desarrollo humano y la formación, los cuales, están centrados en una mirada orientada hacia la integralidad del ser, que posteriormente permitirá formar un ser humano con capacidad para actuar, decidir y transformar la vida personal y social.

De esta manera se puede entonces sustentar, que en el trabajo denominado *"El Desarrollo como libertad"* emergen diversos conceptos que son claves para el entendimiento de esta perspectiva. Uno de ellos es el de *"habilitaciones"* el cual se refiere a *"dar derecho a algo"*, lo que implica que para que se alcance la libertad como fin se deben eliminar las fuentes de privación de ella como son la intolerancia, la pobreza, la tiranía, la escasez de oportunidades económicas, las privaciones

9 *"Mímesis"* proceso de imitación del otro que facilita la formación del ser humano.

"Poiesis" proceso que surge de la mimesis, pero que permite que ser humano construya su propia identidad o subjetividad.



sociales entre otras, pero esta eliminación no solamente debe ser voluntad del Estado sino que el ser humano también debe participar activamente en la erradicación de ellas. Así la persona no se convierte en un sujeto que solo recibe o espera que le depositen, sino que él también es responsable de las habilitaciones que se le dan para vivir bien y tener un buen vivir.

Desde esta lógica es de donde se parte para proponer que la educación orientada desde la escuela se convierta en una habilitación que le permita al educando en el contexto escolar desarrollar "capacidades" Sen (2000) entendidas como aquellas habilidades de las que dispone el ser o las oportunidades que tiene la persona para elegir o llevar una u otra clase de vida, pero dichas capacidades deben posibilitarse desde la integralidad del ser, es decir, desde cada una de las dimensiones que hacen parte de él, para lo cual es importante potenciar cada una de las facultades para que así el educando pueda adquirir y desarrollar "funcionamientos subjetivos" Sen (2000) o lo que es definido como lo que el sujeto es capaz de ser y hacer. Esto estaría ligado a lo que se conoce como competencias, las cuales se promueven desde cada dimensión posibilitando una formación que centra su mirada en "agenciar" al educando para que éste tenga capacidad de actuar, decidir y generar transformaciones sociales y personales que le permitan vivir la vida que desean vivir porque tiene razones para valorarla.

De esta manera como se recomienda que sea interpretada la formación y el desarrollo humano, que articulando otros elementos de la práctica educativa podría construirse transformaciones significativas en los procesos que se posibilitan dentro del aula de clase, que por ende se manifestarían a largo plazo en las nuevas sociedades y culturas que harán parte del futuro y de las cuales todos seremos miembros de ellas.

● Referencias

- Campo, R., & Restrepo, M. (1999). *Formación integral, modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Coll, C. (2007). Las Competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*(161), 34-39.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: siglo veintiuno.
- Gadamer, H. G. (1993). *Fundamentos de una hermenéutica: Verdad y Método filosófica* (Quinta ed.). Salamanca: Sígueme.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa, 10*(Especial), 2-15.
- González, D. (2010). *Perspectivas del desarrollo humano*. Universidad de Manizales, Antioquia. Medellín: CINDE.
- González, E. (2006). *Sobre la hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de lo real*. Medellín: Dugom Ltda.
- Grinberg, S., & Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre el pasado y futuro*. Buenos Aires: Universidad de Quilmes.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Hernández, C. (2005). ¿Qué son las "competencias científicas"? *Foro nacional educativo* (págs. 1-30). Bogotá: Universidad Nacional.

- Klafki, W. (1986). Fundamentos de una didáctica crítico constructiva. *Revista de educación* (280), 37-79.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)". En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación* (págs. 257-361). Madrid: La piqueta.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación*. Ciudad de México: Fondo de la cultura económica de España. S.L.
- Max Neef, M. (1993). *El Desarrollo a Escala Humana*. Montevideo: Nordan-comunidad.
- Nisbet, R. (1986). La idea de progreso. *revista libertades*(5), 1-30.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz editores.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Océano/dolmen.
- Posner, G. (2004). *Análisis del currículo*. New York: mcgraw-hil book company, sig. top.
- Ríos, C. (1995). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Educación y Pedagogía*, 13-35.
- Sacristan, G. (2009). *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: ediciones morata.
- Sacristan, G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Madrid: ediciones morata.
- Sen, A. (2000). *El desarrollo como libertad*. Madrid: Planeta.
- Skliar, C., Larrosa, J., & Pérez, N. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Trujillo, J. (2009). Formación humanista o formación por competencias: un dilema de la educación en el contexto actual. *Redalyc.org*(32), 9-19.
- Vargas, F. (1999). *Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Vilanou, C. (2002). Formación, cultura y hermenéutica: De Hegel A Gadamer. *Revista de educación*(328), 205-223.
- Zemelman, H. (2008). Los retos para la formación de profesores en América Latina. *Los retos para la formación de profesores en América Latina desde la visión de Hugo Zemelman* (págs. 1-11). Sinaloa: Universidad pedagógica nacional.