

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**LAS COMPETENCIAS LABORALES GENERALES COMO
CONFIGURADORAS DE *ETHOS* PERSONAL
EQUILIBRIO ENTRE RACIONALIDAD INSTRUMENTAL Y RACIONALIDAD
PRÁCTICA.**

Mag. Claudia Fernanda Monroy Guerrero

John Gregory Parra Puentes

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Chía, 2016

**LAS COMPETENCIAS LABORALES GENERALES COMO
CONFIGURADORAS DE *ETHOS* PERSONAL**

**EQUILIBRIO ENTRE RACIONALIDAD INSTRUMENTAL Y RACIONALIDAD
PRÁCTICA.**

Eje de profundización: Calidad de la institución educativa.

Claudia Fernanda Monroy Guerrero, Investigadora Principal

Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana

Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas,

Universidad de La Sabana

John Gregory Parra Puentes, Investigadora Auxiliar

Licenciado en Educación con Especialidad en Estudios Religiosos,

Universidad de La Salle

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Chía, 2016



Universidad de
La Sabana

FACULTAD DE EDUCACIÓN

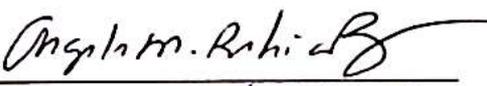
MAESTRIA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Reunida la mesa examinadora el día 6 de agosto de 2016, constituida por los jurados que suscriben la presente acta, los estudiantes expusieron y sustentaron el trabajo de grado titulado: "*Las competencias laborales generales como configuradoras de ethos personal. Equilibrio entre racionalidad instrumental y racionalidad práctica*" bajo la dirección de la docente Investigadora Claudia Fernanda Monroy.

Terminada la sustentación del trabajo de grado presentado por el estudiante: *John Gregory Parra Puentes*, los jurados les otorgaron la calificación de:

Laureada (5.0)


Mg. ANGELA MARÍA RUBIANO
Jurado


Mg. ADELSABEL CHAMORRO
Jurado


Dr. JAVIER BERMUDEZ APONTE
Director Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

AGRADECIMIENTOS

A Dios, Nuestro Señor, por ser mi fortaleza, mi luz y mi consejo, y quien a través de su espíritu me otorgó la sabiduría y el entendimiento para poder llevar a cabo este proyecto profesional.

A mi hija, Juanita, mi bendición y motor de vida. Quien con su alegría, entusiasmo, paciencia y sobre todo, con su sonrisa, me alentó y no me permitió desfallecer durante este proceso.

A mi esposa, mi compañera, mi bastión, mi complemento y el mejor par académico.

A mi maestra, Claudia Fernanda Monroy, quien pacientemente esperó, quien pacientemente confió, quien sabiamente me orientó.

CONTENIDO

RESUMEN	8
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	10
1. EL PROBLEMA Y SU JUSTIFICACIÓN	12
1.1. ANTECEDENTES	12
1.2. CONTEXTO INSTITUCIONAL	19
1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	23
1.4. JUSTIFICACIÓN	33
1.5. PROYECCIÓN DEL TRABAJO	37
1.5.1 Aportes	37
1.5.2 Limitaciones	37
1.5.3 Alcance	38
1.6. OBJETIVOS	39
2. MARCO REFERENCIAL	40
2.1. MARCO CONTEXTUAL	40
2.2. MARCO CONCEPTUAL	49
2.2.1. Antropología trascendental	49
2.2.2. Ser personal	50
2.2.3. <i>Ethos</i> personal	51
2.2.4. Los hábitos	54
2.2.4.1. Los hábitos intelectuales	57
2.2.4.2. Los hábitos morales: las virtudes	58
2.2.4.3. Los hábitos sociales	60
2.2.5. Las competencias	62
2.2.5.1. Formación basada en competencias	65
2.2.5.2. Las Competencias Laborales Generales	68
2.2.5.3. Formación en competencias apoyada en el enfoque antropológico	70

2.2.6. La racionalidad instrumental.	71
2.2.7. La racionalidad práctica.....	72
3. METODOLOGÍA	73
3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	73
3.2. TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	74
3.3. FASES METODOLÓGICAS.....	77
3.4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	77
3.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	84
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	85
4.1. LO INSTRUMENTAL Y LO PRÁCTICO EN EL COLEGIO DISTRITAL PAULO FREIRE	85
4.2. RECUPERAR EL ELEMENTO HUMANÍSTICO	88
4.2.1. Alcances de las CLG como configuradoras de <i>Ethos</i> personal.	91
4.2.2. Limitaciones de las CLG como configuradoras de <i>Ethos</i> personal.	94
5. PROPUESTA DE LINEAMIENTOS CURRICULARES	97
5.1. LAS CLG COMO CONFIGURADORAS DE <i>Ethos</i> PERSONAL.....	99
5.2. LAS CLG COMO HÁBITOS QUE PERFECCIONAN LA PERSONA	104
5.2.1. Las CLG de tipo intelectual y los hábitos racionales.....	109
5.2.2. Las CLG de tipo personal y los hábitos morales -de la voluntad-.	112
5.2.3. Las CLG de tipo interpersonal y los hábitos sociales.	114
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	117
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Contraste entre desempeños de la Guía No. 21 con desempeños de los planes de estudio de Educación Media (Grado 10. °).	27
Tabla 2: Contraste entre desempeños de la Guía No. 21 y desempeños de los planes de estudio de Educación Básica (Grado 7. °).	28
Tabla 3: Matriz teórica de categorías de análisis. Producción propia.	83
Tabla 4: CLG de tipo intelectual.	110
Tabla 5: Hábitos intelectuales según Leonardo Polo.	110
Tabla 6: CLG de tipo personal.	112
Tabla 7: Los hábitos morales o virtudes morales según Leonardo Polo. Virtudes cardinales.	113
Tabla 8: CLG de tipo interpersonal.	114
Tabla 9: Los hábitos sociales según Leonardo Polo.	115
Tabla 10: Recomendaciones curriculares.....	122

LISTA DE ILUSTRACIONES

- Ilustración 1: Las aptitudes y los rasgos de personalidad como insumo necesario para el desarrollo de CLG. Producción propia. 102
- Ilustración 2: Relación de doble vía. Las CLG como insumo necesario para el desarrollo de aptitudes y rasgos a su personalidad. Producción propia. 102
- Ilustración 3: Rasgos de personalidad configurados por las CLG. Producción propia. 104
- Ilustración 4: Constitución del Ethos personal y las CLG como motivaciones intrínsecas. Producción propia..... 106
- Ilustración 5: Razones para sostener el carácter virtuoso de los hábitos productivos según Leonardo Polo (2003). Producción propia..... 108
- Ilustración 6: Relación entre los hábitos sociales y las CLG de tipo interpersonal. Producción propia..... 116

RESUMEN

La definición de competencia que impera en la actualidad es la orientada al resultado, al saber hacer, aquella que está asociada a la racionalidad instrumental. Sin embargo, dicha concepción no responde del todo a la intención de formación de estudiantes competentes que aprendan lo que tienen que aprender como personas, como miembros activos de la sociedad y como seres que emprenden con acierto sus proyectos de vida, fortaleciendo así la racionalidad práctica.

Por eso, hablar de Competencias Laborales Generales, es hablar del desarrollo de competencias para la vida. Es hablar de competencias que no solamente están asociadas a la productividad y la competitividad, sino que antes están asociadas a atributos personales, a actitudes, pero sobre todo a hábitos, al modo de ser personal, al saber obrar, y que más allá de llevar a que la persona haga, conducen a que la persona sea de un modo determinado.

Es así que el presente trabajo de profundización está orientado a recuperar las Competencias Laborales Generales de tipo intelectual, personal e interpersonal, las cuales han venido siendo marginadas del currículo por la errónea concepción que se tienen de las mismas, analizando sus alcances y limitaciones como configuradoras de *Ethos* personal, determinándolas como unas herramientas que permiten lograr el equilibrio entre la racionalidad instrumental y la racionalidad práctica.

Palabras clave: *Ethos* personal, Competencias Laborales Generales, hábitos, racionalidad instrumental, racionalidad práctica.

ABSTRACT

Currently, the definition about how to be competent is understood as a final process result; it is to know how to do something and is directly associated with the instrumental rationality. However, this concept does not respond at all to the intention of bringing students up to be competent pupils to learn what they have to learn as human beings who are active members of our society and as well as individuals who undertake successfully their life projects, enhancing their practical rationality.

For this reason, to talk about General Work Skills, we must talk about the way to develop life abilities. It is show these skills not only as productive capacities but abilities related to the attitudes, specially related to the habits and the person's manners in order to know how to behave and beyond what people do, the person be able to act himself.

Thus, this academic work of deepening is addressed to recover the General Work Skills as intellectual, personal and interpersonal abilities which have been excluded to the curriculum due to they have been misunderstood, analyzing their strengths and limitations as a way to configure personal *Ethos* as tools that allow achieving balance between instrumental rationality and practical rationality.

Key words: personal Ethos, General Work Skills, habits, instrumental rationality, practical rationality.

INTRODUCCIÓN

“Si la técnica llega a imponerse es deshumanizante en la medida en que su éxito hace que el hombre pierda su fin propio y quede sujeto al proceso de posibilidades de la técnica, reducido a una pieza de la gran maquinaria.”

(Polo, 1993a)

Las Competencias Laborales Generales de tipo intelectual, personal e interpersonal, superan considerablemente la racionalidad instrumental con la que comúnmente han sido asociadas y gracias a la cual, progresivamente han venido siendo marginadas del currículo. Su deficitaria incorporación en el mismo, debido a esta visión reduccionista, ha llevado a la comunidad educativa del Colegio Distrital Paulo Freire al desconocimiento de la riqueza antropológica que está detrás de las mismas, y la cual, de ser develada, puede llevar a que sean recuperadas y reconocidas como herramientas configuradoras del modo de ser personal de los estudiantes.

Es así que surge el presente trabajo de profundización, con el ánimo de generar una propuesta con la cual se aporte al logro del equilibrio entre la racionalidad instrumental, imperante en la comunidad educativa freiriana debido al carácter técnico de la institución, y la racionalidad práctica, necesaria para recobrar la institucionalidad y la esencia de la educación desde un enfoque antropológico. Además, se resalta la relevancia del tema teniendo en cuenta que lo desarrollado y publicado sobre las Competencias Laborales Generales en el contexto educativo colombiano es incipiente.

Reconociendo que las acciones adelantadas con el tema de estas competencias, han sido parciales y en ocasiones superficiales, se pretende darles profundidad y una nueva perspectiva. En este caso se ha analizado poderlas comprender como configuradoras del *Ethos* personal, es decir, como herramientas que más allá de lo productivo forman en la segunda naturaleza, otorgando a la persona la riqueza de la formación en hábitos

que desde la antropología trascendental de Leonardo Polo no solo forjan lo intelectual, sino también lo moral y lo social.

De esta manera, se parte del planteamiento del problema y su justificación, que se encuentra en el en el capítulo 1, el cual requirió desarrollar un marco referencial, tanto contextual como conceptual, a partir del cual se recopilaran los fundamentos teóricos que vislumbraran la posibilidad de poder atribuirle a las Competencias Laborales Generales la categoría de configuradoras de *Ethos* personal, los cuales se pueden consultar en el Capítulo 2.

Teniendo en cuenta la necesidad de recopilar información a partir de agentes partícipes del proceso formativo en el contexto escolar presentado en el problema, se estableció una metodología para lograrlo, por lo que se consideró que la técnica más adecuada para hacerlo era mediante un grupo focal. A partir de éste se establecieron los alcances y las limitaciones de estas competencias como configuradoras de *Ethos* personal. De esto se ocupan los Capítulos 3 y 4.

Finalmente, luego de este derrotero académico, en los Capítulos 5 y 6 se presentan tanto la propuesta de mejoramiento, traducida en unos lineamientos curriculares a la luz de estrategias para una educación transformadora, así como las conclusiones a las que se llega gracias a los aprendizajes generados en el desarrollo de la profundización.

1. EL PROBLEMA Y SU JUSTIFICACIÓN

1.1. ANTECEDENTES

Para los antecedentes del presente trabajo de profundización se tuvieron en cuenta las categorías de análisis Competencias Laborales Generales (a partir de aquí CLG), *Ethos* personal, racionalidad instrumental y racionalidad práctica. El rastreo de estudios sobre estas categorías se hizo a partir de la consulta de Google Académico, las bases de datos disponibles en la Universidad de La Sabana en la unidad académica de la Facultad de Educación, así como en su repositorio institucional con trabajos de grado de las Maestrías en Educación, Pedagogía y Dirección y Gestión de Instituciones Educativas.

Pese a haber realizado una búsqueda bibliográfica con el objetivo de encontrar producción intelectual que estableciera o denotara relación entre las categorías conceptuales planteadas, similar a la presente propuesta, no se halló alguno que lo hiciera. Por esta razón, se procedió a hacer un ejercicio de rastreo bibliográfico que aportara a la definición y consolidación del estado de la cuestión desde tres líneas; la primera: estudios sobre las CLG vistas desde una perspectiva de formación integral, más allá de lo instrumental, lo laboral o productivo, que abrieran la posibilidad de una nueva perspectiva sobre las mismas; la segunda: estudios que abordaran el *Ethos* personal y su configuración; y la tercera: estudios que trataran y plantearan el equilibrio entre la racionalidad instrumental y la racionalidad práctica en el ámbito educativo.

En cuanto a la primera línea, inicialmente vale la pena reconocer que se encontró que la producción sobre competencias ha sido amplia durante los últimos años, especialmente por ser a partir de las mismas que se le ha atribuido a la educación un nuevo enfoque. Este enfoque fue el catalizador que aceleró la producción bibliográfica y condujo a una nueva concepción de la educación, más procesual y por tanto

susceptible de mejoramiento continuo. Motivó el aumento de la reflexión rigurosa del proceso formativo, ahondando en aspectos conceptuales que se han venido traduciendo en *práxis* renovada en el ejercicio docente desde la planeación hasta la ejecución.

Ha sido a partir de este enfoque por competencias que la formación ya no está encaminada ni tampoco concebida al aprendizaje sólo de conocimientos, sino también al de habilidades con las cuales poder poner en práctica el conocimiento adquirido. Es a esta perspectiva, que bien podría denominarse cognitiva y práctica, a la que se le ha hecho el énfasis.

El Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2003a) publicó la política educativa de articulación de la educación con el mundo productivo. En este, definió contextualmente qué son las CLG, y dejó entrever la perspectiva a partir de la cual son entendidas dichas competencias, haciendo énfasis en lo relacionado con la inserción laboral de los jóvenes de acuerdo a las expectativas del sector productivo. El MEN dejó clara su visión sobre estas competencias con las que la persona se forma para “orientarse hacia los resultados, identificar y emplear métodos creativos e innovadores para la solución de problemas, contar con una visión científico-tecnológica para abordar situaciones propias del trabajo, coordinar y gestionar recursos de diversos tipos y relacionarse con otros para obtener resultados asociados a objetivos colectivos” (MEN, 2003a, p. 7).

Toro *et al.* (2006) llevaron a cabo una investigación en la que presentaron la percepción de directivos, docentes y estudiantes de los colegios del Distrito Capital frente a las condiciones y metas alcanzadas en CLG. Determinaron dónde se encontraba la educación media con relación a la formación en estas competencias, cómo se proyectaba y qué papel jugaba la educación en la estrategia de lograr el desarrollo personal y laboral de los jóvenes en el Distrito. Los autores establecieron que cada institución educativa podría seleccionar un grupo de acciones mediadas, según el énfasis de su PEI, para fortalecer la implementación y capacidad de desarrollo de CLG. Los hallazgos de este estudio permitieron determinar los alcances de las CLG

en las instituciones educativas de cara a establecer lo que sucede en el mundo pos gradual de los estudiantes, haciendo énfasis en que la trascendencia de las acciones al mundo laboral no era evidente en la mayoría de las instituciones educativas.

Montero (2012) desarrolló una investigación en la que determinó algunas prioridades de la educación básica y media, así como algunos elementos para la gestión estratégica del sector educativo. En ésta, independientemente de haberse hecho en el departamento del Atlántico, presentó un panorama general de las prioridades en los niveles educativos mencionados, que bien fueron en su momento equiparadas a las prioridades de los otros departamentos del país. Con el fin de dar aportes significativos frente a los indicadores de los temas educativos planteados, realizaron consideraciones pertinentes sobre el proceso de planeación, reconociendo la gestión estratégica como ejercicio que “pretende dar unidad y coherencia a la relación existente entre decisiones, medios, acciones y resultados” (p. 20). Dentro de estas se rescata que adujeron la necesidad de incorporar las CLG y específicas en los currículos de las instituciones, la articulación de la educación y la promoción del emprendimiento.

Luego de hallar en esta primera línea de las CLG, documentos y estudios de manera general, en cuanto a la perspectiva de formación integral de las mismas, que bien podría denominarse antropológica, tan sólo se encontró el estudio llevado a cabo por Flautero (2013). A través de éste propuso el fortalecimiento en la formación de los educandos de un programa de educación superior a partir de competencias genéricas apoyado en el enfoque antropológico. El trabajo se desarrolló a partir de la definición de competencias dada por el MEN (s.f) que las define como

aquellos comportamientos, destrezas y actitudes visibles que las personas aportan en un ámbito específico de actividad para desempeñarse de manera eficaz y satisfactoria y consisten en la capacidad de vincular los conocimientos teóricos de las personas, El Saber, con ciertas destrezas prácticas, El Hacer, convirtiéndolo en un Saber Hacer, que facilitará el acercamiento del mundo de la educación superior y el mercado laboral (párr. 5).

Flautero (2013), aunque no precisó sobre las CLG, retomó la importancia de la formación humana a partir de la formación en las competencias genéricas. Sustentado en Barrio (2007a) equiparó la formación de dichas competencias a la promoción de ciertos hábitos intelectuales que tienen que ver con la ayuda al crecimiento de la persona. Recalcó que “Estas competencias ayudan a la formación del *Ethos* del individuo como ser sociable” (Flautero, 2013), pues a pesar de que todas están enfocadas al *saber hacer* en contexto, dicho *saber hacer* “se desarrolla no sólo con el conocimiento teórico de las competencias mismas, sino desde la formación antropológica que le brinda a la persona los valores y las virtudes necesarias para el obrar” (Flautero, 2013, p. 51).

En este trabajo se evidenció la articulación que hay entre la formación antropológica y el desarrollo de competencias, dado que la competencia no se basa netamente en el saber, sino en el saber aplicar el saber en el hacer de acuerdo al contexto. Para esto se requiere de habilidades o virtudes personales y de la formación de hábitos y valores. Son éstos los que le permiten a la persona poder identificar y analizar el entorno, para que de acuerdo a las necesidades encontradas y a los conocimientos adquiridos pueda dar solución a problemas planteados.

En cuanto a la segunda línea, se estableció que no hay estudios, investigaciones o trabajos de profundización sobre la configuración de *Ethos* personal propiamente dicha, a pesar de la importancia que contiene en lo formativo desde una perspectiva o enfoque antropológico de la educación. Los estudios encontrados, pertenecientes al programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de La Sabana, convergen en promover la configuración de *Ethos* para recuperar y fortalecer la institucionalidad. Se recogen así trabajos que, independientemente de no referirse expresamente a la configuración de *Ethos* personal, evidencian como camino o estrategia para dicha recuperación y fortalecimiento, el reconocimiento del otro, la reciprocidad, y lo más importante, las conductas pautadas de manera personal que soportan las profesionales e institucionales. Se convierten pues,

en unas primeras aproximaciones en las que se pone énfasis en la formación de los hábitos y los comportamientos éticos del sujeto que podrían aportar a la configuración de *Ethos* personal.

Inicialmente está la investigación de Sanabria y Cepeda (2015) con la que llevaron a cabo un análisis que soportaron en la teoría relacional desarrollada por Donati (1993) y otros investigadores. Presentaron el *Ethos* como característica esencial del crecimiento humano, la relación educativa desde el paradigma de la reflexividad relacional y la relación como elemento configurador del *Ethos* personal. Los autores ubicaron como eje generador y reflexivo del *Ethos* personal del estudiante al docente, “no porque sea el único generador de *Ethos*, sino por ser el único que tiene la responsabilidad de reflexionar desde sus cualidades éticas profesionales y sus virtudes personales, cómo generar estudiantes virtuosos” (Sanabria & Cepeda, 2015, p. 59).

Continuando con el estado de la cuestión, se encontró el trabajo de Niño (2015). Su aportación a lo relacionado al *Ethos* personal radicó en el reconocimiento de la incidencia de la identidad personal en el mejoramiento del clima escolar. Según éste, las relaciones han de estar mediadas por valores y actitudes muy puntuales que finalmente tienen su origen y sustento en lo que se entiende por *Ethos* personal. Refirió que la institución educativa como organización humana, remite a la persona y como la persona es una unidad, un todo integral, entonces el fin de la institución educativa es educar, formar personas íntegras para transformar la sociedad. Por tanto, “ayudar a crecer en todas las dimensiones al ser humano, no solo en lo cognitivo, sino en lo ético, lo moral y lo espiritual, conlleva a formar personas competentes y virtuosas” (Niño, 2015, p. 28).

Con esta premisa este autor converge con el postulado de Sanabria y Cepeda (2015) y la importancia de la institución educativa, sucedánea a la del docente, como agente configurador del *Ethos* personal. Para los autores que ahondaron en la reflexividad del educador y su incidencia en la configuración del *Ethos* personal, la institución educativa es el escenario donde más se toma en cuenta a la persona en su

formación integral, y es la educación la que se ocupa directamente de esta. Es una relación que se da entre personas humanas de forma recíproca y que contribuye al crecimiento, perfeccionamiento y trascendencia de éstas con el fin de transformar la sociedad. Por tanto, el reto más importante que se plantea para la educación es el de buscar nuevas y diversas formas que permitan el desarrollo de las personas con un sentido ético y virtuoso (Sanabria & Cepeda, 2015, p. 59).

Por su lado, Niño (2015), y en consonancia con lo expuesto por Sanabria y Cepeda (2015), reafirmó que la institución educativa es el ámbito donde de manera intencionada y formal se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. Así, en la institución es donde se posibilita la actuación educativa, que consiste tanto en la *póiesis* o actividades de enseñanza, como en la *práxis* o formación de hábitos para configurar el *Ethos* personal (Niño, 2015, p. 28).

De esta manera, los autores mencionados hasta el momento privilegiaron el abordaje de la formación y desarrollo de la persona, y el de la institución educativa desde el enfoque antropológico. Coinciden en que este enfoque invita a desarrollar ante todo la persona, buscando su perfeccionamiento y realización, partiendo de sus intereses y expectativas. A partir de éste, insistieron en que la persona es el centro de la acción pedagógica, y su crecimiento, la configuración de su *Ethos*, la meta a alcanzar. Con ello reforzaron lo planteado por autores como Sandoval *et al.* (2010) quienes afirmaron que “las instituciones educativas juegan un papel protagónico, en la medida que propicien y logren una cultura institucional a partir del desarrollo del *Ethos* personal en cada uno de los actores que conforman su comunidad educativa” (p. 2).

Cubillos (2014), también de la Universidad de La Sabana, generó una propuesta para la dirección de las personas: el gobierno colegiado. Para sustentarla y una vez consideró necesario consolidar la dirección de las personas desde un enfoque más humano y menos procedimental, planteó la configuración de un gobierno colegiado que buscara el crecimiento personal, la configuración del *Ethos* y bien común, con el servicio como un camino para ello (Cubillos, 2014, pp. 17-18). Planteó claramente que

el pilar del gobierno colegiado de una institución que fundamenta su *Ethos* en el servicio, es el *Ethos* personal.

Es a partir de éste que se configura el *Ethos* docente o profesional, que a su vez configura el *Ethos* institucional. Cubillos (2014) esbozó una dinámica cíclica y recíproca, pues como lo subraya en varias ocasiones, “el *Ethos* de la institución se orienta de igual manera al servicio de las personas” (p. 65). Es algo así como una compensación o una ganancia que se cultiva a corto plazo, ya que la configuración del *Ethos* personal es directamente proporcional a la configuración del *Ethos* institucional. Mencionó que “La misión de una institución cualquiera que sea el nivel educativo que ofrece, debe procurar el crecimiento de las personas” (Cubillos, 2014, p. 69). Así, procurando el crecimiento de las personas, refirió, se procura el crecimiento de la institución y la configuración de su *Ethos*.

Un planteamiento similar lo hicieron los autores Ascencio y Vivas (2015) quienes definieron que “El verdadero *Ethos* institucional se fundamenta en el *Ethos* personal y profesional de los directivos y los docentes que comienzan por dar respuesta a la pregunta ¿quién soy?” (p. 30). Allí, a propósito de esta pregunta, puntualizaron, a diferencia de los autores ya referidos, y en concordancia con el espíritu de la presente profundización que busca definir elementos, realidades o dinámicas configuradoras del *Ethos* personal, que para responder a ese interrogante se debe remitir a las raíces del “yo”, las cuales se encuentran en la familia como configurador del *Ethos* personal, en el “nosotros”, primera comunidad que le acoge y le acepta como persona, y ahí busca el bien común que confirma su ser mediante la realización de hábitos buenos (Ascencio & Vivas, 2015, p. 30).

Así, hasta el momento y desde la segunda línea planteada, es evidente que existen estudios previos que han hecho referencia al *Ethos* personal. No obstante, su finalidad no ha sido ahondar en su configuración. El “abordaje indirecto” que se ha hecho de este *Ethos* ha permitido tener claridades sobre los agentes y ambientes que favorecen su desarrollo, así como la incidencia del mismo en el mejoramiento de los contextos

educativos, pero ninguno ha tratado sobre su fundamento conceptual o las herramientas o procesos que ayuden, favorezcan o potencien su configuración. Dicho *Ethos* alcanza a ser percibido. Sin embargo, ocupa algunas líneas y no es abordado de forma explícita. Es presentado de forma tangencial; se reconoce importante, aunque tan sólo es mencionado y no se ahonda en él.

Finalmente, para la tercera línea de análisis de los antecedentes, el rastreo bibliográfico arrojó que no hay estudios que traten de la relación entre la racionalidad o razón instrumental y la práctica en el ámbito educativo. Mucho menos propuestas que desde lo conceptual, pedagógico y curricular, aporten al logro del equilibrio entre éstas. Se encontró información que habla de la crítica de la razón instrumental, de su crisis, de sus avances, que no pueden ser abandonados por el ejercicio de la razón práctica; también se encontró información de la reconstrucción de la razón práctica, su defensa, que, aunque importante, restringe sus aportaciones a lo filosófico y comunicativo, sin rastro de una intencionada incidencia en el ámbito formativo que aportase a la recuperación del fin educativo.

1.2. CONTEXTO INSTITUCIONAL

El Colegio Distrital Paulo Freire es una institución de carácter técnico proyectada para dar respuesta a las necesidades de la Localidad 5ª de Usme. Surgió como alternativa de formación con el proyecto de Educación Media Especializada (EME) enmarcado en la articulación con la educación superior y el mundo del trabajo, el cual, hoy en día, ha sido reformulado por el de Educación Media Fortalecida (EMF) que, a diferencia del primero, que buscaba fortalecer las CLG y específicas de los estudiantes, hoy privilegia el mayor acceso a la educación superior.

El colegio asumió el nombre de Paulo Freire, en homenaje al pedagogo brasilero, promotor de la pedagogía liberadora. Desde entonces y en consecuencia con un tipo de

educación de corte humanista y que integrase al individuo a su realidad, promovida por este pedagogo, ha tenido como propósito de su acción educativa la formación integral.

A partir de las dimensiones del proceso formativo, del cual la persona es el protagonista como sujeto activo, en la institución se busca superar la educación bancaria y promover una educación que lleve a la persona a la transformación de la sociedad. Es claro que, para alcanzar la transformación de la sociedad, primero se ha de pasar por un proceso de transformación personal; la persona se transforma transformando el mundo a partir de su crecimiento personal y con su trabajo.

Las dimensiones (pilares) del proceso formativo en esta comunidad educativa son las propuestas por la comisión presidida por Delors *et al.* (2006): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, de las cuales la última es la que especialmente se tiene en cuenta para el desarrollo del presente trabajo. Así, en la institución se potencia el “proponer distintas maneras para que cada uno desarrolle plenamente su identidad personal, que descubra aquellos aspectos de su personalidad que lo hacen único e irrepetible, a la par de identificar los que lo unen a su grupo de referencia. Conocerse a sí mismo y aceptarse es el comienzo para llegar a conocer y poder aceptar a los otros” (PEI, 2011).

En cuanto al horizonte institucional, la misión y la visión son:

Misión: Ofrecer una educación integral de calidad, mediante la articulación de los ciclos propedéuticos desde la educación inicial hasta la educación superior y la proyección empresarial, al promover el desarrollo de las competencias básicas, ciudadanas y laborales en los niños y jóvenes de la localidad de Usme, como personas autónomas, responsables, comprometidas, con sentido crítico y pluralista, capaces de forjar el mejoramiento de su calidad de vida.

Visión: El Colegio Distrital Paulo Freire en el año 2020, se consolidará como una institución vanguardista, de calidad y excelencia; líder en la educación de personas íntegras, autónomas, críticas y competitivas, capaces de incluir en su proyecto de vida la formación profesional y el desarrollo empresarial de acuerdo a los desafíos de un mundo permanentemente cambiante.

El colegio se orienta por un modelo pedagógico que atiende a los principios orientadores de una pedagogía liberadora y humanizadora, reconociendo también el contexto social en el que se halla inmerso. Por medio de éste se pretende hacer girar todos los esfuerzos de los educadores al desarrollo máximo de las capacidades e intereses de los estudiantes, concebidos como sujetos y no objetos del proceso educativo, al desarrollo determinado por la sociedad y la colectividad en la que el trabajo técnico y productivo no es separable de la educación, garantizando así el desarrollo del espíritu colectivo como el del conocimiento pedagógico y técnico, convirtiéndose en el fundamento de la práctica para la formación integral (PEI, 2011).

Dentro de los principios orientadores de la comunidad educativa, de los cuales se parte para el planteamiento del problema del presente trabajo, se tiene una precisión del concepto de competencia

el cual se asume como todo comportamiento resultado de una formación en habilidades cognitivas, actividades de valores, destrezas motoras y diversas informaciones que hacen posible llevar a cabo, de manera eficaz, cualquier actividad. Las competencias deben entenderse desde un enfoque sistémico como actuaciones integrales para resolver problemas del contexto con base en el proyecto ético de vida (PEI, 2011).

A partir de allí, en cuanto a la mirada del colegio a la formación en competencias, dentro de los criterios del proceso evaluativo y en consecuencia con la misión, cada área integrante del currículo ha definido los procesos específicos para cada grado y en

función de ellos ha establecido competencias cognitivas, procedimentales, actitudinales, así como las laborales generales que ocupan un papel importante y están definidas como

el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un joven estudiante debe desarrollar para desempeñarse de manera apropiada en cualquier entorno productivo, sin importar el sector económico de la actividad, el nivel del cargo, la complejidad de la tarea o el grado de responsabilidad requerido (PEI, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, el concepto de evaluación académica en la institución, se centra principalmente en las competencias de los estudiantes. Se parte de que es el enfoque utilizado actualmente. Desde allí, las competencias se conciben como actuaciones idóneas, que emergen en tareas concretas, dentro de contextos que tienen sentido. La evaluación por competencias requiere de la asimilación previa de conceptos, la construcción de saberes (dentro de las diferentes disciplinas) y su aplicación en situaciones determinadas, donde se den soluciones variadas y pertinentes a problemas. En otras palabras, una competencia se lleva a la práctica a partir de los saberes teóricos. Se considera que es la forma más acertada de trabajar para formar ciudadanos idóneos para el mundo actual, para fomentar las actitudes críticas y para la toma de decisiones responsables y autónomas.

Sin embargo, en este contexto escolar no todo fluye y se ejecuta a cabalidad conforme a los principios orientadores ya presentados, especialmente en cuanto a lo relacionado con la formación en competencias. En el caso de las CLG están cada vez más ausentes del PEI y del proyecto ético de vida de los estudiantes, precisamente por no ser potenciadas como se debe, debido a la resistencia de una formación para el mundo productivo y por tanto al carácter instrumental que se le ha dado a la formación de estas herramientas que día a día distan de la racionalidad práctica, del saber obrar, de la formación de mejores personas. Actualmente se ha generado una situación que ha distanciado la realidad del ideario institucional. Una brecha ha sido generada y abierta

entre el horizonte que se persigue y se desea alcanzar, con las prácticas que cada vez más alejan de éste a los integrantes de la comunidad educativa.

1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Con la publicación en el año 2007 de la Guía N° 21 sobre Articulación de la Educación con el Mundo Productivo: Competencias Laborales Generales, el MEN fue puntual en expresar

- Queremos estudiantes competentes que aprendan lo que tienen que aprender como personas, como miembros activos de la sociedad y como seres útiles que emprenden con acierto sus proyectos de vida.
- Desarrollar competencias para la vida implica la formación de competencias laborales, es decir, competencias asociadas a la productividad y la competitividad.
- La experiencia del país muestra que los jóvenes necesitan una propuesta educativa que los prepare para enfrentar con seguridad el desafío y la responsabilidad de ser productivos para sí mismos y para quienes los rodean.
- Las CLG permiten que nuestros jóvenes se formen para superar dificultades, organizar y mantener en marcha iniciativas propias y colectivas, saber manejar y conseguir recursos, trabajar con otros, tener sentido de responsabilidad personal, colectiva y social, obtener los mejores resultados y, algo esencial, seguir aprendiendo.
- Las CLG hacen parte de las que el sistema educativo debe desarrollar en los jóvenes ya que al igual de las competencias básicas y ciudadanas, constituyen un punto de referencia para el urgente mejoramiento de la calidad de la educación que el país se ha propuesto desde la educación Básica y Media.

(MEN, 2007, p. 3)

Sin embargo, y a pesar que el documento hiciera aportes para la construcción de currículos pertinentes y mostrara cuáles son las CLG, cómo se agrupan, cómo impulsarlas en la institución educativa, quiénes son los protagonistas del proceso y

cómo propiciar su desarrollo, en el Colegio Distrital Paulo Freire no se llevó a cabo el proceso de incorporación curricular de las mismas.

Esta deficitaria incorporación se redujo a su inclusión tan sólo nominal en los planes de estudio sin haber hecho un seguimiento para evaluar su impacto en el proceso formativo. Con el tiempo, se sumó su desconocimiento que condujo a la falta de reflexión sobre las mismas, con la que se pudiese comprender su riqueza antropológica y por tanto su valía. Y quienes las han tenido en cuenta en el proceso formativo y su evaluación, las han abordado de manera inadecuada y tangencial, evaluando con éstas aspectos que distan significativamente de lo propuesto en la Guía N° 21.

Este déficit, fue principalmente atribuible al haberlas considerado contrarias a una educación emancipadora, al concebirlas únicamente como producto de un sistema que las ha planteado en el marco de la educación para el trabajo y el mundo productivo reforzando una racionalidad instrumental, impidiendo identificarlas como elementos que aportan a la racionalidad práctica y dinamizan el currículo, replanteando su función social y humana con posibilidades de trascendencia. Así pues, bajo una fuerte influencia desde una perspectiva de la pedagogía crítica o enseñanza emancipadora asociadas a Paulo Freire, teniendo en cuenta el pensamiento y la(s) obra(s) de este pedagogo, sin decir que esté mal y de por sí sea negativa, la riqueza de las CLG se diluyó.

Desde un pensamiento emancipador, la escuela ha venido siendo entendida como la que reproduce la desigualdad de la sociedad, en la medida que “los emancipadores sostienen que las escuelas son instrumentos de reproducción social en las cuales las clases inferiores aprenden a ser obreros dóciles que cumplen órdenes y donde se entrena a las clases superiores para el liderazgo y el ejercicio del poder” (Fenstermacher & Soltis, 1998, p. 10). Dicho pensamiento, con una fuerte orientación política, ha llevado a que se genere un pensamiento crítico que ha quedado anquilosado en la mera crítica. Es decir, que se ha asumido la formación alejada de una pedagogía transformadora que es donde realmente se ha de ubicar a Paulo Freire, la cual ha de

llevar a que se cambie la acción y el lenguaje de la crítica por el de posibilidad que aporte a una racionalidad dinámica y práctica.

Al ser vistas así, de una manera “reduccionista”, no se ahondó en la riqueza antropológica que contienen. La errada concepción de éstas llevó a que se pensaran como exclusivamente orientadas a la formación para el trabajo y el mundo productivo, es decir, a un mundo que está asociado a la ejecución de actividades y tareas, con un bajo grado de consideración de los valores y las actitudes (Tobón, 2006, pp. 7-8). Esta forma parcial de comprensión ha impedido reconocer que las CLG dan la posibilidad a hombres y mujeres de emprender con fundamentos éticos y con acierto sus proyectos de vida. Igualmente, que fortalecen el desarrollo personal y potencian no solamente el *saber hacer*, sino el *saber ser* personal y el *saber obrar*, lo que incluye un camino implícito de coexistencia con los otros que puede conducir a una vida virtuosa.

El adjetivo “laboral” las ha distanciado de lo educativo, desligándolas y marginándolas de la configuración de un modo de ser propio de la persona entendido como *Ethos* personal. De igual forma, ha impedido reconocerlas como herramientas que aportan a la formación integral y perfeccionan la racionalidad práctica que potencia el *saber ser* personal y orientan el *saber obrar* en la medida que se conjugan con el *saber hacer*. Asimismo, las aparta y desliga del proceso de optimización del ser humano mediante el cual el individuo crece como persona a través de la formación en hábitos operativos buenos, es decir, virtudes. Ahedo (2010) lo define como

un proceso de perfeccionamiento que se lleva a cabo a nivel personal y que consiste en el crecimiento irrestricto de los trascendentales personales a través de la libre destinación de cada quien. Se distingue del proceso de esencialización, que también es un proceso de perfeccionamiento, el cual se lleva a cabo a nivel esencial y es posible entenderlo desde la libertad. Una libertad entendida, más que como la simple capacidad de elegir, como la que hace posible que se considere la esencia como disponer de la naturaleza y que pueda perfeccionarla con un sentido: el destinarse a los demás. Por lo tanto, la diferencia entre estos dos procesos tiene su fundamento en

la distinción real entre el acto de ser y la esencia, abriéndose para el ámbito de la educación todo un nuevo panorama en la medida en que es la persona, y no la mera instrucción o enseñanza, el centro de atención de ésta (p. 7).

Esta visión sesgada ha llevado a que hayan sido malinterpretadas en la institución y subvaloradas en el currículo. Los desempeños de estas competencias propuestos por el MEN no han sido tenidos en cuenta en la práctica educativa. Éstas hacen parte del currículo, pero por la inclinación a lo instruccional e instrumental, no han sido incorporadas a éste. Que se consideren competencias únicamente asociadas a la productividad y la competitividad aleja a los agentes educativos de su riqueza antropológica por lo que están realmente ausentes de las prácticas pedagógicas. Su sola inclusión ha conducido a que no se reconozcan como una aportación para la construcción de un currículo pertinente, transformador e innovador.

Sobre esta inclusión y deficitaria incorporación dan cuenta los planes de estudio existentes a la fecha. Esto se evidencia en los desempeños del banco de descriptores existentes de la competencia laboral (general) formulados desde las áreas y asignaturas que integran el currículo, los cuales, aunque se enmarcan dentro de lo ya planteado en el contexto institucional en relación a la formación en competencias y la definición de los procesos específicos en el proceso evaluativo y competencias para cada grado, distan del verdadero propósito de las mismas. De ahí que, en contraste con los desempeños presentados en la Guía N° 21, como se muestra en las siguientes tablas en las que se presentan desempeños tanto para la educación media (*Tabla 1*), como para la educación básica (*Tabla 2*), otros son los aspectos que se potencian y/o evalúan en la institución desde lo laboral.

DESEMPEÑOS DE LAS CLG DE LA GUÍA No. 21 DEL MEN		DESEMPEÑOS DE LA COMPETENCIA LABORAL EN PLANES DE ESTUDIO
DE TIPO INTELECTUAL*	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo las acciones previstas en el (un) plan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo estrategias de aprendizaje como el mapa conceptual para concretar información y conocimientos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Reoriento las acciones en caso de que el resultado no sea satisfactorio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizo, comprendo el desarrollo y el contexto histórico de la ciencia (propedéutica) hacia la consecución de nuevos conocimientos postulados y teorías.
	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúo los resultados finales de la decisión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico las generalidades del análisis del discurso y resuelvo problemas de la práctica del baloncesto posibilitando su explicación del fenómeno deportivo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico los elementos y acciones que debo mejorar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participo en el desarrollo de actividades en clase de manera individual y grupal en la identificación de problemáticas del entorno.
DE TIPO PERSONAL**	<ul style="list-style-type: none"> • Oriento mis actuaciones al logro de objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conozco las técnicas para la construcción de las diferentes partes del cuerpo humano.
	<ul style="list-style-type: none"> • Actúo por iniciativa personal más que por presión externa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planteo solución a ecuaciones y problemas preferiblemente que estén relacionados con el contexto.
	<ul style="list-style-type: none"> • Promuevo el cumplimiento de normas y disposiciones en un espacio dado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Soluciono problemas que involucran operaciones básicas con números reales. Comprendo, analizo y resuelvo problemas de proporcionalidad directa, inversa y mixta.
	<ul style="list-style-type: none"> • Privilegio las acciones que atienden los intereses colectivos más que los particulares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo las actividades programadas dentro y fuera del aula, participando activamente con mi proceso de aprendizaje.
DE TIPO INTERPERSONAL***	<ul style="list-style-type: none"> • Defino los objetivos en conjunto con los otros miembros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Empleo el idioma inglés con una intención comunicativa valorando la intervención del otro.
	<ul style="list-style-type: none"> • Asigno y asumo roles y responsabilidades de acuerdo con las aptitudes de los miembros del equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asume actitud de trabajo en equipo y puntualidad para los compromisos adquiridos evidenciando su interés.
	<ul style="list-style-type: none"> • Establezco nuevas formas de interacción con los miembros del equipo para mejorar los resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico los cambios culturales requeridos en un grupo o en una comunidad.
<p>* TOMA DE DECISIONES</p> <p>** ORIENTACIÓN ÉTICA</p> <p>*** TRABAJO EN EQUIPO</p>		

Tabla 1: Contraste entre desempeños de la Guía No. 21 con desempeños de los planes de estudio de Educación Media (Grado 10. °).

DESEMPEÑOS DE LAS CLG DE LA GUÍA No. 21 DEL MEN		DESEMPEÑOS DE LA COMPETENCIA LABORAL EN PLANES DE ESTUDIO
DE TIPO INTELLECTUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Escucho la información, opinión y argumentos de otros sobre una situación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco y aplico las propiedades más relevantes de las operaciones con números naturales.
	<ul style="list-style-type: none"> • Asumo las consecuencias de mis decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizo conversiones de orden mayor a menor o viceversa en unidades de longitud y de superficie.
	<ul style="list-style-type: none"> • Analizo los cambios que se producen al hacer las cosas de manera diferente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entreno habilidades de escuchar, atender, concentrarme y participar en actividades.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico las personas afectadas por los problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo instrucciones escritas y compone oraciones simples en lengua inglesa.
DE TIPO PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo adecuadamente los espacios y recursos a mi disposición. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico la información requerida para desarrollar una tarea o actividad.
	<ul style="list-style-type: none"> • Asumo las consecuencias de mis propias acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observo problemas ambientales en el entorno y planteo alternativas de solución.
	<ul style="list-style-type: none"> • Supero mis debilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establezco el desarrollo sociopolítico, económico y cultural del imperio bizantino.
	<ul style="list-style-type: none"> • Tengo en cuenta el impacto de mis emociones y su manejo en mi relación con otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboro frisos y folletos sobre la conservación del medio ambiente y los recursos naturales.
DE TIPO INTERPERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto las ideas expresadas por los otros, aunque sean diferentes de las mías. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo la necesidad del sentido crítico frente a la realidad para favorecer la reflexión ética.
	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto los acuerdos definidos con los otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizo y presento tareas motrices y cognitivas asignadas, en los tiempos definidos para ello.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico actitudes, valores y comportamientos que debo mejorar o cambiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizo y reconozco procesos de transformación de energía, a lo largo de la historia.
	<ul style="list-style-type: none"> • Busco formas de resolver los conflictos que enfrento en mi entorno cercano 	<ul style="list-style-type: none"> • Participo en clase, siguiendo instrucciones y cumpliendo con el reglamento del aula de informática.

Tabla 2: Contraste entre desempeños de la Guía No. 21 y desempeños de los planes de estudio de Educación Básica (Grado 7. °).

Esta deficitaria incorporación se evidenció además al hacer un análisis documental en las actas del consejo académico entre el año 2007 hasta la actualidad. En estos documentos se encontró que el ejercicio se redujo a

- “En las reuniones de área incluir las competencias laborales (generales) en los planes de estudio” (Consejo Académico. Acta No. 08. septiembre 21 de 2007, numeral 4: Información general).
- “(...) se habla de la necesidad de formular uno a dos competencias por área y una laboral que podrían estar integradas o por separado. Después de la discusión se acuerda que se formulará por área una competencia laboral (general) para todo el año implícita dentro de las competencias disciplinares como un desempeño actitudinal” [Consejo Académico. Acta No. 06. junio 10 de 2008, numeral 3: Continuidad acta anterior (Definir competencias)].

En cuanto al *aprender a ser*, gracias al cual se propondrían distintas maneras para que cada estudiante desarrolle plenamente su identidad personal, descubriendo aquellos aspectos de su personalidad que lo hacen único e irrepetible, a la par de identificar los que lo unen a un grupo de pertenencia, no se evidencian acciones y estrategias claras y efectivas, mucho menos un sustento conceptual de corte antropológico que inspire y soporte la *praxis*.

Cuando pareciese que la educación desde la perspectiva freiriana debiera ser más coherente con una racionalidad práctica, entendiendo con esto que una educación bancaria es de corte más bien instrumental, en la institución, paradójicamente, se ha inclinado la balanza hacia la segunda, aumentando la distancia con la primera. De esta manera, ha sido por este pensamiento emancipador que la articulación de la educación con el mundo del trabajo ha quedado relegada y con ésta las CLG. Como ya se mencionó, cuando parece que con este pensamiento se debiera favorecer la formación en una racionalidad práctica, entendida ésta desde el concepto aristotélico de «*enérgeia*», y no como conocimiento práctico aplicable a la realidad o como

comprensión de la misma y el contexto, lo que se ha generado es el favorecimiento de la formación en la racionalidad instrumental.

En cuanto a la «*enérgeia*», Aristóteles introdujo desde su ética la distinción entre dos tipos de racionalidad: una emanada desde la «*techné*» y otra desde la «*enérgeia*». La primera, dirigida hacia un fin, el cual es concebido como un trabajo o creación significativa, y la segunda, orientada por los valores. Esta racionalidad valórica, con la que se llevan a cabo acciones racionales éticas, constituye una unidad entre la acción y la finalidad donde la acción es un fin en sí misma, es decir que las acciones racionales orientadas por valores incluyen el fin (*el bien*) en la acción (Bastía *et al*, 1991, pp. 163-164).

Que se considere desde este pensamiento al mundo social como un lugar de lucha continua y opresión, y a la escuela como un instrumento de reproducción social, ha llevado a que la formación en aspectos laborales, especialmente en CLG, no ocupe un lugar importante. Por parte de los docentes que consideran tener una idea de lo que es la pedagogía crítica y la enseñanza emancipadora, la balanza se ha inclinado hacia la adquisición de conocimiento y destrezas para hacer lectura de la realidad, comprenderla y “liberar los espíritus de los estudiantes de la influencia inconsciente de ideas opresivas sobre su clase, su género, su raza o su condición étnica porque esas ideas los paralizan, los debilitan y los separan de las oportunidades de lograr una vida mejor” (Fenstermacher & Soltis, 1998, pp. 10-11).

Como resultado de lo anterior, otro número de docentes, quienes no han profundizado en el conocimiento de lo que es la enseñanza emancipadora (como crítica-transformadora), por su formación o porque no están familiarizados con el pensamiento y la propuesta pedagógica de Paulo Freire, han favorecido el desarrollo de la racionalidad instrumental. Estos docentes, estando al margen, sostienen su pedagogía, que tampoco es crítica-transformadora, en un modelo y un enfoque ecléctico con una fuerte tendencia a ser tradicional, instruccional e instrumental que dista de la pedagogía de la liberación y el enfoque socio crítico.

El resultado de esta falta de identidad, sumada a la necesidad de formar en la racionalidad práctica (racionalidad valórica a través de las CLG), se ve reflejado en el desinterés por ahondar en estrategias y herramientas que, desde una mirada antropológica, permitan potenciar una educación más humana, integral y transformadora. La primacía de la racionalidad instrumental como efecto y consecuencia de visiones erróneas se ve reflejada en un currículo atomizado, disperso y desarticulado que ha llevado a que las prácticas se cimienten en un modelo tradicional e instruccional, tal y como está descrito en el documento “*Hacia un análisis del P.E.I del Colegio Paulo Freire*” de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Debido a esta falta de identidad institucional cada quien ha optado por utilizar las estrategias y la metodología que más le convienen, haciendo evidente una segmentación que se traduce en disgregación teleológica que conduce a la dispersión operativa.

Las CLG, han sido reducidas a otros aspectos que distan del crecimiento del *ser* mediante valores, habilidades y hábitos operativos con los cuales, además de contribuir con la formación integral, se contribuye con la inserción de los jóvenes en el mundo productivo desde la perspectiva de la empleabilidad, que deben armonizar con su proyecto de vida y con el mundo de la educación superior. Se ha enfatizado en brindar herramientas conceptuales y metodológicas a través de las cuales se comprenda el mundo en que se vive, más allá de reconocer a las CLG como herramientas que enriquecen la formación humana desde la óptica antropológica con la que se puede lograr consistencia social y recuperar el fin educativo: formar personas y ayudar a crecer.

Es a partir de estos planteamientos que se configura el problema, el cual se puede sintetizar en: (1) las competencias laborales generales han de dejar de estar tan solo incluidas en los planes de estudio para pasar a ser incorporadas empleándolas como herramientas que aportan a la configuración de *Ethos* personal en la medida que, más allá de lo instrumental, favorecen la formación de la racionalidad práctica; (2) lo laboral

ha de entenderse como una dimensión que supera considerablemente la ejecución de tareas en un oficio específico, y (3) es claro que hace falta potenciar la racionalidad práctica que privilegie la formación del *ser* y por tanto del (*saber*) *obrar*, equilibrándola con la racionalidad instrumental, superando lo práctico como conocimiento aplicado que termina fortaleciendo la formación en una racionalidad instrumental asociada al *saber hacer*.

De esta manera, el problema expuesto conlleva a plantear la siguiente pregunta central:

¿Cómo se puede lograr equilibrio entre la racionalidad instrumental y la racionalidad práctica a partir de las Competencias Laborales Generales que aporten al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en los ciclos IV y V del Colegio Distrital Paulo Freire en coherencia con el enfoque curricular?

Subpreguntas

¿Cuáles son los alcances y limitaciones de las Competencias Laborales Generales de tipo intelectual, personal e interpersonal en la configuración de *Ethos* personal?

¿Qué facilita entender las Competencias Laborales Generales como herramientas que perfeccionan la persona y permiten la configuración de su *Ethos*?

¿Qué elementos de la antropología trascendental de Leonardo Polo permiten entender las Competencias Laborales Generales como configuradoras de *Ethos* personal?

1.4. JUSTIFICACIÓN

Las CLG han tenido un sentido instrumental y utilitario en el proceso formativo. La ausencia de una reflexión conceptual desde una óptica antropológica sobre las mismas, lo ha reforzado. En el contexto educativo distrital, lo referente a las CLG se caracterizó por ello al presentarlas y establecerlas como nuevas tendencias y estrategias que, sin reflexión pedagógica, condujeron a que su implementación se redujera a la ejecución de acciones desarticuladas. Así, entendidas estas competencias como fines parciales en el proceso de formación, llevó, como lo menciona Sandoval (2008), a propósito del sentido unitario de las acciones, a reducir la actuación humana a actividad productiva, *póiesis*, y no tomar en cuenta la dimensión inmanente, la *práxis*, considerando que esto, en la educación, es muy grave porque la acción inmanente es el elemento formativo esencial (p. 126).

Reconocer las CLG como algo innovador y como una aportación a la construcción de currículos pertinentes en la formación de los estudiantes de la básica secundaria y educación media, en la medida que fueran incorporadas al proceso formativo, fue valioso. Sin embargo, en el Colegio Distrital Paulo Freire, perdió valor. Por lo tanto, haber tan sólo incluido estas competencias en el currículo, sin una reflexión conceptual previa y posterior que generó una visión reduccionista de las mismas, su desconocimiento gradual en el tiempo, su marginación y una actual disgregación teleológica de las prácticas pedagógicas en la institución, es un problema que requiere ser abordado.

A partir de este problema, es pertinente profundizar en las CLG para recuperarlas y potenciarlas adecuadamente, desarrollando una reflexión que permita descubrir su riqueza y contenido antropológico desde una perspectiva trascendental en la medida que aportan al desarrollo de hábitos intelectuales, morales y sociales, y analizando sus alcances y limitaciones como configuradoras de *Ethos* personal. De igual forma, proponer unos lineamientos curriculares, pretende aportar al mejoramiento de las prácticas pedagógicas para que estén más alineadas con el enfoque educativo de la

institución. Con ello, de seguro, se dé paso a la superación de la perspectiva instrumental con la que las CLG han venido siendo vistas y el análisis de sus alcances y limitaciones como competencias que aportan a la configuración del *ser personal*, del *Ethos*, permita trazar un nuevo matiz de las mismas.

Ya lo planteó Barrio (2004) cuando expuso que “Difícilmente se llevará a cabo una práctica educativa inteligente si no se cuenta con una idea antropológica más o menos afianzada y suficientemente reflexionada” (p. 25). Por ello, además de responder a esta “invitación”, al releer estas competencias como herramientas que, desde su contenido antropológico potencian la racionalidad práctica, se aportará al logro del equilibrio entre ésta y la racionalidad instrumental que también potencian, incidiendo así en el mejoramiento de la praxis educativa. Las CLG podrán ser entendidas como actos educativos que también se fundan en un saber de carácter práctico que indica, no qué y cómo hacer, sino cómo obrar.

Abordar las CLG como configuradoras de *Ethos* personal, permitirá entenderlas por fuera de “la eficacia productiva que pretende ser la finalidad última buscada, el referente teleológico del hacer humano” (Sandoval, 2008, p. 329). Al mismo tiempo, se buscará equilibrar su aspecto cuantitativo, su dimensión objetiva, con su aspecto cualitativo, su dimensión subjetiva, que encierra, más allá de lo productivo en cuanto a lo que la persona hace, lo perfectivo en cuanto a lo que la persona está invitada a ser. Se abrirá una nueva perspectiva desde la que lo laboral no puede fundarse exclusivamente en el criterio de la eficacia y la eficiencia, en un mero saber técnico, instrumental, sino que también debe fundarse en un saber ético, práctico, como lo menciona Sandoval (2008), y las CLG en esto aportan.

Además, el presente trabajo de profundización es una aportación a lo solicitado por el MEN en la Guía N° 21, pues presenta una serie de ideas que superan las presentadas en la cartilla sobre lo que básicamente debe hacer el sistema educativo por los jóvenes en relación con la formación en CLG. Es una respuesta a la reflexión solicitada y al diálogo inacabado con la comunidad educativa del país. Secunda los

mínimos alcanzables por la práctica pedagógica, que muy poco han sido tenidos en cuenta, convirtiéndose en una fundamentación conceptual que llene dicha práctica de mayor sentido. Es una primera aproximación al tema de las CLG, teniendo en cuenta que, tras la revisión bibliográfica de antecedentes, se concluyó que es bastante la información que se encuentra acerca del enfoque por competencias, y así de aquellas que son pedagógicas, profesionales de los docentes, laborales en la empresa, básicas y ciudadanas, emocionales, pero no acerca de este tipo de competencias.

Para el Colegio Distrital Paulo Freire se configura en la posibilidad de recuperar las CLG, especialmente las de tipo intelectual, personal e interpersonal, cuya importancia se ha diluido con el pasar del tiempo. Es una apuesta para retomar la reflexión conceptual sobre las mismas desde un enfoque antropológico que abra derroteros con los que se venza el reduccionismo en el que se ha caído, generando orientaciones curriculares que no sean ni apresuradas ni insuficientes para promover el cambio y producir un impacto significativo que fortalezca las prácticas educativas y un verdadero proceso de incorporación al currículo. De esta manera, promover a través de dichas competencias la configuración de una manera de ser personal del educando, propiciará el equilibrio entre la racionalidad instrumental y la racionalidad práctica en esta comunidad educativa. Al mismo tiempo, permitirá que todo lo relacionado con las CLG se asuma como una dinámica y proceso de innovación que responde a una necesidad pedagógica más que a una política educativa.

Hablar en este contexto institucional de la configuración de *Ethos* personal a través de las CLG será hablar de un currículo innovador, e innovar en el currículo o a partir de éste, no significará cambiar los fundamentos del mismo, sus componentes, mucho menos agregar nuevos elementos además de los que lo constituyen. Significará, más bien, reestructurar los que se tienen y buscar estrategias -curriculares- que hagan de la educación algo más atrayente y motivante, una educación transformadora como lo propone Castro (2010). Visto de esta manera, la intención radicará en generar nuevas estrategias que resignifiquen la manera como se estructura y gestiona el currículo desde

la perspectiva de impacto y transformación positiva de la sociedad (Castro, 2010. p. 71).

Esta dinámica innovadora, como respuesta a los nuevos tiempos, llevará a que en esta institución, estas estrategias novedosas permitan expresar de manera clara el enfoque educativo. De ahí que un aspecto clave de la introducción de novedades al currículo sea volver a lo esencial, es decir, a que la tarea educativa aliente una serie de conductas -hábitos- relativamente coherentes, que den estabilidad y firmeza a un comportamiento que ayuda a que el educando crezca como persona (Barrio, 2013, p. 39) y que esto se haga reconociendo la realidad de las personas a partir de la cual surjan estrategias donde se vincule la escuela con las situaciones inmediatas de los estudiantes y se proyecten los sueños y esperanzas hacia una realización mucho más posible (Castro, 2010). De esta manera, se dará la posibilidad de que surja un currículo novedoso que incluya un discurso pedagógico con fundamento antropológico y filosófico de serio alcance teórico y práctico.

Finalmente, hay que tener en cuenta que esta aportación se constituye en un esfuerzo por recuperar la institución educativa como humana y formadora, y en esa medida en una apuesta a la educación de calidad. Enriquecer el tema de las CLG desde lo antropológico es aportar para que las mismas sean reconocidas y se impulsen de manera adecuada en el contexto educativo. La fundamentación antropológica propuesta, así como los lineamientos curriculares que se propongan, otorgarán conocimiento valioso, criterios y parámetros para adecuar la *praxis* en busca de nuevos métodos educativos y la recuperación del valor de las mismas, así como la importancia que tienen en la configuración de *Ethos* personal. A partir de la reflexión que se genere también se aportará a la recuperación de la institucionalidad y la consistencia social, promoviendo la configuración de *Ethos* a partir de estas y su re-conceptualización.

1.5. PROYECCIÓN DEL TRABAJO

1.5.1 Aportes

- La relectura de las CLG de tipo intelectual, personal e interpersonal permitirá entenderlas como competencias que, no ajenas al conocimiento, promueven la formación en hábitos intelectuales, morales y sociales, comportamientos éticos, conductas pautadas, costumbres, reconocimiento del otro, reciprocidad, entre otros.
- La reactivación en la comunidad educativa del diálogo sobre las CLG para redimensionarlas, resignificarlas y recuperarlas gradualmente en el currículo.
- La ampliación de los mínimos alcanzables de las CLG por la práctica pedagógica, de manera que se equilibre lo instrumental con lo valórico.
- El replanteamiento de prácticas pedagógicas para que en el desarrollo y potenciación de las CLG la praxis educativa se llene de mayor sentido.
- La ampliación del concepto de competencia en la medida que deje de ser entendida únicamente como una herramienta conducente a la productividad.
- La alineación de las CLG con el ideario institucional.
- La reflexión conceptual de las CLG desde una óptica antropológica que favorezca su comprensión integral, dejando de lado su concepción reduccionista de estar orientadas sólo para el éxito laboral.
- La incorporación pedagógica de las CLG al currículo.

1.5.2 Limitaciones

- Por tratarse de un ejercicio de profundización con carácter investigativo que surge de una problemática detectada que, a pesar de estar evidenciada, refleja una concepción personal de lo que debiera ser el proceso formativo, las reflexiones, ideas y propuestas planteadas pueden no traducirse en acciones concretas que

lleguen a realizarse con cierta solidez dado que para muchos educadores la innovación es más una declaración verbal que acciones puntuales.

- Debido a que finalmente la propuesta que emana del proceso de profundización se pretende, permee, el actuar pedagógico de los educadores en un contexto institucional dado, es probable que no exista convencimiento de la importancia de retomar el tema de las CLG y las dinámicas inherentes a éste; mucho menos el interés por ahondar en un domino conceptual desde una perspectiva antropológica.
- El tema de la formación en competencias en el contexto de la educación oficial obedece, para la mayoría de educadores vinculados a este sector, más a asuntos políticos y económicos que formativos.
- El interés por un necesario diálogo y equilibrio entre la teoría y la práctica no es de todos, por lo que el desconocimiento de fundamentos conceptuales en el campo educativo, obstaculiza las adaptaciones pedagógicas que reclama la realidad.
- Debido a que toda propuesta de cambio le imprime un rumbo diferente al trabajo cotidiano que se realiza en las aulas, ésta puede que sea acogida o no. No porque surja del desconocimiento del valioso esfuerzo que un número importante de docentes hacen por impulsar nuevos sentidos y significados a su práctica pedagógica, sino porque también es cierto que el espacio del aula aparece abandonado en la mayoría de los casos a la rutina, al desarrollo de formas de trabajo establecidas.
- La diversidad de voluntades existentes en una comunidad educativa.

1.5.3 Alcance

- Se busca comprender las CLG como configuradoras de *Ethos* personal, reconociéndolas como vehículos con los que se adquieren hábitos intelectuales, morales y sociales. Asimismo, definir desde una perspectiva antropológica, una propuesta de criterios que dinamicen el currículo como transformador de realidades personales y sociales.

- El presente trabajo de profundización abarca inicialmente el contexto del Colegio Distrital Paulo Freire. Sin embargo, por ahondar y tratar el tema de las CLG, el cual hace parte de una política educativa, existe la posibilidad de que la aportación desborde a esta comunidad.

1.6. OBJETIVOS

Objetivo general.

Proponer unos lineamientos curriculares a nivel de ciclo educativo a partir de las Competencias Laborales Generales de tipo intelectual, personal e interpersonal como configuradoras de *Ethos* personal, para aportar al equilibrio entre racionalidad instrumental y racionalidad práctica, y al fortalecimiento de la gestión curricular del Colegio Distrital Paulo Freire desde un enfoque antropológico.

Objetivos específicos.

Describir los alcances y limitaciones de las Competencias Laborales Generales de tipo intelectual, personal e interpersonal como configuradoras de *Ethos* personal.

Identificar las Competencias Laborales Generales como hábitos que perfeccionan la persona y permiten la configuración de su *Ethos*.

Establecer la relación entre las Competencias Laborales Generales de tipo intelectual, personal e interpersonal con los hábitos intelectuales, morales y sociales para aportar a su comprensión como configuradoras de *Ethos* personal.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. MARCO CONTEXTUAL

Desde la antigüedad el hombre se ha caracterizado por su afán de comprender el mundo y, de una y otra manera, manejarlo, y por qué no, dominarlo. Desde una perspectiva evolutiva, el hombre ha demostrado su afán de adaptarse al medio en que se halla inmerso, adecuar su entorno para suplir sus necesidades y dominar todo lo que lo rodea. Esto ha sido una constante. Ha sido una dinámica en la que se ha movido con el firme propósito de transformar su entorno y mejorar sus prácticas.

De ahí que hoy en día se habite en un mundo en constante cambio, en un mundo que no descansa de su dinámica de innovación, de progreso, en un mundo que conformado por hombres se han exigido a ellos mismos mejorar lo que vienen haciendo bien, demostrando cualidades que sólo les pertenecen a estos, valores que son exclusivos de hombres y mujeres. Una de estas cualidades, uno de esos valores es la constancia, como actitud, y de cierta manera aptitud, que se puede resumir en deseo de querer hacer las cosas con calidad, por lo cual no es ajeno que este último concepto hunda sus raíces en el vocablo cualidad. Con ello, queda demostrado que la búsqueda por la calidad no es algo nuevo. En cada uno de los momentos históricos, la necesidad de mejorar en los diferentes aspectos de la vida ha sido una constante en el ser humano, lo que le ha permitido desarrollar competencias para sobrevivir y responder de forma pertinente a las demandas presentadas en los diferentes contextos.

Etimológicamente hablando, calidad viene del latín *qualitas* que es cualidad que a su vez es una condición. Así, definida por el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, calidad es una propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. Gracias a las mismas, es posible valorar la calidad de una cosa, como igual, mejor o peor que las otras con sus mismas características. Por

consiguiente, no se puede hablar de calidad sin que ésta esté ligada a aquello de lo que se va a juzgar su valor. Según Marín (2007)

Para definir la calidad es importante considerar la posición que se adopta y desde qué punto de vista se observa un producto o servicio. Un esquema de cuatro puntos de vista propuesto por Schnaars se refiere a lo que distintas personas consideran como el factor determinante en la calidad de un producto o servicio. Este esquema considera cuatro factores esenciales: la eficacia funcional, un diseño excelente, la satisfacción de necesidades y la excelencia alcanzable (p. 7).

Bajo la idea de calidad expuesta en las Normas ISO 9000 donde ésta “es buena o mala (grado) si una serie de elementos o rasgos diferenciadores (características) propios (inherentes) de un producto o servicio cumple o no con ciertas condiciones preestablecidas (requisitos)”, se puede afirmar que todo está potencialmente orientado hacia la calidad. No se puede hablar así de ausencia de calidad, o en el extremo del caso dejar de mencionarla, si no que esta no está expresada con toda su intensidad. De ahí que haya ese algo, al cual todavía no se le han otorgado o definido unas características específicas, por lo cual bien puede ser un objeto, un pensamiento, una actitud, un proceso, al que se puede calificar como de buena o mala calidad. Se habla entonces de que esto o aquello es de buena calidad o por el contrario que esto a aquello no es de calidad, sino que es de baja calidad.

Para comprender el concepto de calidad, es necesario hacer un recorrido histórico de las etapas por las que ha atravesado este concepto, especialmente enmarcado en el ámbito de competitividad, en el ámbito empresarial, en el que se generan esfuerzos orientados al aseguramiento o garantía de la excelente elaboración de un producto o la excelente prestación de un servicio. Con un análisis más minucioso se podrían establecer muchas etapas en el proceso de evolución histórica del concepto. Sin embargo, las siguientes cuatro etapas son en las que este proceso se condensa.

Una primera etapa del desarrollo del concepto de calidad puede ser concretada como la etapa de «control de la calidad por inspección». Como está en el título con el cual se describe, esta fue una época caracterizada por la inspección, en la que el interés principal fue la detección de los productos defectuosos para separarlos de los aptos para introducirlos al mercado. Según Cubillos y Rozo (2009) fue un punto en el que empezaron a definirse los criterios para catalogar si un producto era bueno o malo de acuerdo con las especificaciones previamente establecidas.

La segunda etapa se define como la etapa del «aseguramiento de la calidad» en la cual inspección se convierte en una herramienta de la calidad y deja de ser el eje de la misma. El objetivo de este nuevo método era mejorar, en términos de costo-beneficio, las líneas de producción, aplicando la estadística de manera eficiente para elevar la productividad y disminuir los errores (Cubillos & Rozo, 2009, p. 84). Hasta este momento lo que se buscaba era tan solo encontrar, bajo ciertos procedimientos, las averías o fallas del producto, generando así una nueva dinámica con la cual, además de lo anterior, se pudiera tomar acciones correctivas sobre los procesos, especialmente los tecnológicos. En esta etapa, la estadística jugó un papel importante y con ésta sobresalieron autores como Shewhart (1931), “quien diseñó una gráfica de estadísticas para controlar las variables del producto, dando así inicio oficial a la era del control estadístico de calidad” (Cubillos & Rozo, 2009, p. 84), y el de Deming, quien introdujo la filosofía y el método de la calidad y la productividad como caminos de competitividad, precisando que se tenía que exigir calidad, pues si no se hacía, no se tendrían los resultados deseados.

Según Cubillos y Rozo (2009), una tercera etapa fue la denominada como «proceso de calidad total». Etapa que se distinguiría por el esfuerzo realizado para alcanzar la calidad en todos los aspectos dentro de las organizaciones sin importar su actividad económica, incluidas las áreas de finanzas, ventas, personal, mantenimiento, administración, manufactura y servicios. Es aquí donde la calidad se enfoca ya al sistema como un todo y no exclusivamente en la línea de producción. Se vuelca la

mirada y los esfuerzos hacia el proceso, abarcando desde la identificación inicial hasta la satisfacción final de todos los requisitos y las expectativas del consumidor. Durante esta etapa se consideró que éste era el enfoque correcto y el interés principal consistió en la coordinación de todas las áreas organizativas en función del objetivo final: la calidad.

En el proceso de evolución del concepto de calidad y de la dinámica misma de ésta, se distingue una cuarta etapa a la que se le denomina de «mejora continua de la calidad total». Es una etapa en la que se genera lo que se puede denominar «giro antropológico de la calidad», pues históricamente, luego de que toda la ejecución y estudios estuvieran dirigidos a la dinámica misma de los procesos, el factor humano, a pesar de siempre haber estado presente en esta evolución histórica, empezó a ocupar un papel muy importante, dado que el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo y la inclinación natural hacia la resolución de conflictos, propias del ser humano, empezaron a jugar un papel relevante. Es así que el hombre en la empresa pasa de ser un factor más, a ser el protagonista responsable en la obtención de la calidad. Es a partir de esta etapa que todos los esfuerzos se empezaron a concentrar en el hombre.

Es en este devenir histórico y la etapa por la que se pasa actualmente que la calidad es vista como una oportunidad competitiva. Es sobre esta base de competitividad que surge lo que se conoce como modelos de gestión de la calidad, los cuales pueden concebirse como herramientas que diagnostican la realidad de ésta y empiezan a permitir comprender que la calidad, más que un fin, es un medio. De esta manera y en los diversos sectores, las organizaciones han ido adoptando diversos modelos para gestionar la calidad, que, si bien tienen un origen, unos propósitos particulares, una estructura diferente, unos principios orientadores, todos están encaminados a la mejora de esta cualidad.

Los modelos de gestión de la calidad tienen en común algunos aspectos, como que han sido creados para la mejora de los resultados de las organizaciones, impulsan la mejora continua a través de la aplicación del ciclo PHVA (Planear, Hacer, Verificar,

Actuar), diseñado por Shewhart (1931) y difundido por Deming, y el cual es la base de los sistemas de gestión de calidad existentes en la actualidad (Cubillos & Rozo, 2009. p. 84). Asimismo, estos modelos están relacionados con la calidad, requieren compromiso de la dirección, están orientados al cliente y pueden ser utilizados por las organizaciones como herramientas con el propósito de realizar una autoevaluación que permita descubrir aspectos susceptibles de ser mejorados o para someterse a evaluaciones externas.

En el caso de los sistemas de gestión, las organizaciones buscan acceder a un reconocimiento. Sin embargo, y a pesar de las convergencias que hay entre estos, una marcada divergencia se percibe entre los mismos. Contrastando sistema con modelo, sucede que en el primero se hace un análisis y seguimiento más prescriptivo, mientras que en los modelos, dicho seguimiento es más flexible y un tanto más reflexivo, lo que permite responder a planes de mejoramiento que surgen de un estándar de excelencia más propio que “impuesto” en el que se evalúa el progreso de la organización hacia la excelencia, comparando la realidad con una situación teóricamente excelente. Los modelos permiten entonces comprender que la calidad no es un estado deseado, un fin que se persigue, sino una condición propia de una organización, la cual es susceptible de ser potenciada, redimensionada. Los modelos permiten reconocer que se está en un estado potencial de mejora y bajo su aplicación, dicha condición de calidad se puede incrementar potencialmente.

Se tiene baja calidad o calidad. Y es la calidad de las personas con las que se trabaja la que permite hablar de calidad en la educación. El giro antropológico dado en este proceso de evolución, permite que hoy se comprenda que hay un proceso de calidad protagonizado por hombres y mujeres que constantemente se evidencia en la calidad en la toma de decisiones y en otras dimensiones propias en el ámbito organizativo, del ámbito educativo. Así, en la actualidad el término calidad no es exclusivo de las empresas, pues también se encuentra cada día más presente en otros ámbitos como lo es el educativo, en donde se pretende ofrecer un excelente servicio. Al respecto,

UNESCO (2008) menciona que “No existe un concepto único de calidad. Su definición cambia de acuerdo al punto de vista teórico y valórico utilizado. Dado que el concepto de calidad es complejo y tiene muchas acepciones es conveniente asumir una definición acotada y operacional” (p. 27).

De esta manera es claro que, la educación ha de comprenderse no como un producto, sino como un servicio. En cuanto servicio, la calidad debe ser mayor, pues no se trata de revisar y verificar todo para garantizar un buen producto, sino de implementar mejoras sustanciales a todo un proceso y cumplir con unos propósitos. La calidad de la educación reside, antes que en cualquier otro recurso, llámese material o humano, en las metas que persigue el centro educativo.

Sobre esta base, la OREALC/UNESCO Santiago plantea un concepto de calidad de la educación conformado por cinco dimensiones esenciales y estrechamente imbricadas, al punto que la ausencia de alguna implicaría una concepción equivocada de la calidad de la educación dentro de un enfoque de derechos humanos. Estas cinco dimensiones son equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia (UNESCO, 2008, p. 7).

En el campo educativo, la calidad se materializa no en un producto, sino en las personas que participan de un proceso a través del cual se presta un servicio. Y dentro del determinado número de personas que intervengan en ese proceso, la calidad se debe ver especialmente reflejada en aquellos encargados de la dirección. La responsabilidad de la calidad es en primer lugar de la alta dirección, la cual debe liderarla motivando a todos los miembros de la organización a participar en su mejora, llevando a que cada uno de los actores del proceso se reconozca como gente de alta calidad. Para Polo y Llano (1997) es misión del líder fomentar la capacidad de eficacia conjunta, “eficacia común que exige prestar atención a los detalles, a pequeños matices” (p. 114), conducente a que cuando se habla de algo por hacer, el directivo tiene que ser muy consciente del estado de la calidad de sus colaboradores.

Ahora bien, la educación como proceso debe ser de calidad, por lo que en un mundo como el actual, caracterizado por mentalidades materialistas, consumistas y competitivas, se debe retomar lo considerado como una perspectiva humanista que permita, desde la verdadera realidad humana, vencer los denominados criterios eficientistas, economicistas y mercantilistas que hoy en día priman. Criterios que están orientados a la inmediatez y que, desde una perspectiva educativa, alejados de la calidad de servicio, generan un impacto meramente cuantitativo que se evalúa con el cumplimiento de unos indicadores de eficacia que distan de los de eficiencia en los procesos, siendo estos últimos los que desde una mirada cualitativa permitan alcanzar o por lo menos perseguir la excelencia humana. En este contexto, el concepto de calidad, señala Escudero (como se cita en Sandoval, 2008)

es un término ubicuo y seductor que se identifica con mejora, excelencia y optimización, de forma que nadie puede estar en contra de una mayor calidad. Sin embargo, tras este discurso puede esconderse el desmantelamiento del sistema público de enseñanza, dejando el servicio educativo al libre arbitrio de la libre competencia. Así pues, la calidad total, en definitiva, persigue la satisfacción del cliente y obedece a una noción de calidad que pone el acento en la competitividad en lugar de hacerlo en la equidad (p. 22).

Y es que la excelencia humana está mediada por la necesidad del desarrollo de cualidades que propiamente no son sociales o laborales, entre otras, sino éticas. Es claro que el hombre, en su afán de progreso, por lo que se han producido o generado grandes avances en materia de la ciencia y la técnica, ha dejado rezagadas en el camino estas cualidades éticas que son el catalizador para que se lleve a cabo un verdadero desarrollo humano, cualidades sin las cuales toda acción humana estaría carente de sentido.

Que el ser humano deje de lado la realidad de ser un ser perfectible bajo la premisa de haberlo logrado todo por el desarrollo intelectual alcanzado, lo aleja de la meta de perfeccionamiento a la que está llamado, no mediante la resolución de fórmulas, sino a través del desarrollo moral que lo devolverá a su esencia. Considerarse una obra

conclusa a la que únicamente le hace falta continuar investigando para día a día alcanzar más conocimiento, lo aleja del énfasis que debería inyectar a su existencia que sería ser competente, rescatando la ética para dar mayor validez a la técnica, superando lo objetivamente aceptado, para potenciar lo subjetivamente deseado.

El deseo, la motivación, la firme intención de obrar el bien denota comunidad, pues no se potencian cualidades para estar y vivir bien con uno mismo, sino para satisfacer necesidades del otro y convivir de una buena manera con éste. Esta coexistencia lleva al ser humano a alcanzar altos niveles de realización. No se viviría en función de algo, sino de alguien, recuperando así la esencia de la humanidad, entendiendo que se logra la perfección cuando se enseña el camino que conduce a otros a esta misma, cuando se entiende que la realización está en darse, en donarse, cuando se entiende que no se vive en función de resultados, sino en función de los otros, lo cual permite recuperar la esencia de ser persona.

De esta manera se vislumbra una importante tarea que es potenciar o mejor aún, recuperar el *Ethos* personal, ya que no se podría ayudar a conducir la existencia de otros cuando no se tiene el control de la propia. Así, descubriendo la identidad personal se puede, con criterio, ayudar a otros a descubrir su propia identidad; de ahí que las personas puedan ayudar a crecer a otras. Este modo de ser, bien cimentado, más allá del desarrollo de la técnica, del desarrollo de capacidades, se orienta al desarrollo de cualidades, a la formación de hábitos, al cultivo de virtudes para perfeccionar el coexistir, el convivir.

Ahora, partiendo de la realidad que “educar es proponer” y que el ejercicio de la educación debe ser llevado a cabo con calidad, esta calidad es directamente proporcional a la calidad del concepto de persona que se tenga. Por esta razón quien se desempeñe en el campo de la educación, para trabajar por la calidad debe propiciar ambientes formativos que conduzcan al desarrollo humano, al perfeccionamiento humano. No propiciar ambientes formativos que facilitarán la formación de personas, lo que se entiende como variable intrínseca de la educación, conduciría a que la tarea

educativa estuviera orientada al resultado, limitando así a la persona, conduciendo todo a la deshumanización.

Reducir la dinámica educativa como una herramienta con la que se reconfigura lo social, reduce a la misma a lo meramente instruccional. Solo interesaría lo extrínseco, por lo que, en la práctica, por ejemplo, reprimir, imponer acciones ante conductas indeseadas conduciría a que, en lo educativo, y puntualmente en la escuela, se trabaje para forjar lo que la sociedad quiere dejando de lado, dentro de una concepción de progreso del sujeto educado, acciones que alimenten lo que la persona realmente necesita.

Importante es entonces todo lo que conduzca al verdadero conocimiento de la persona, permitiendo que se lleve a cabo el descubrimiento de una nueva concepción antropológica opuesta a la que tiene la mayor parte de la actual sociedad globalizada y deshumanizada. Necesario es que desde lo educativo se propicien ambientes de aprendizaje que estén aprovisionados de estímulos, los cuales permitan reconocer que el concepto de persona es diferente al de individuo y que en la medida que así se conciba al ser humano, la escuela no se anquilose tratando de encauzarlo tras considerarlo malo, limitándose, manteniendo al hombre al margen impidiéndole ser protagonista de un proceso en el que la persona procure algo por sí misma.

La educación de calidad será la resignificación y dignificación de la persona que, encargada de los procesos, gestionará la creación de posibilidades para que aquellos con quienes coexiste crezcan, contribuyendo al perfeccionamiento humano propio y el de los demás, y generando como efecto secundario la reconfiguración social.

2.2. MARCO CONCEPTUAL

2.2.1. Antropología trascendental. Polo (1993a) expuso el porqué de una antropología trascendental. Allí, superando la noción de ciencia que abarcaba los aspectos físicos y las manifestaciones sociales y culturales del hombre y las comunidades humanas, propuso una antropología que estudiara al hombre como ser personal. Con esta antropología planteó la ampliación de los trascendentales, entendidos como aquellos aspectos o propiedades del ser, los cuales fueron expuestos y tratados por la metafísica en el período medieval. Ceñido a los trascendentales del ser, la verdad y el bien, que no son los únicos, consideró que podían ser ampliados para designar rasgos íntimos de la persona.

Con el planteamiento de la ampliación trascendental le restó a la metafísica “su carácter de monopolio respecto al tema del ser” (Polo, 1993a). Con la ampliación que propuso de los trascendentales *ser*, *verdad* y *bien*, por los de la *libertad*, el *conocer* y el *amar*, entendidos estos como trascendentales personales (Polo, 1998), dejó entrever la primacía que tiene la antropología sobre la metafísica, pues ocupándose la primera de estos y considerándose los mismos como superiores a los que estudia la metafísica, la antropología es superior a la metafísica (Polo, 2011, p. 105), por lo que no es una filosofía segunda, sino una filosofía de mayor rango.

Desde una perspectiva cristiana, Polo (1993a) refiere que la antropología trascendental no es entonces necesaria, más sí conveniente. Es conveniente el estudio del ser humano. Con este planteamiento se descubre el ser del hombre: en el cristianismo el ser humano es también persona y no se queda en ser sólo naturaleza; y la persona hace referencia al ser. “El hombre es un ser personal. Ser persona no es *physis*, ni tampoco el ser de que trata la metafísica” (Polo, 1993a). Es conveniente pues, el estudio de esta “realidad que es más alta que la que se ha tematizado metafísicamente”, por lo cual, “si se tienen en cuenta las nociones trascendentales, y

que hay que ampliarlas, entonces se advierte que hay trascendentales que son personales y que sin la realidad personal no lo son” (Polo, 2011).

La antropología trascendental es entonces la propuesta de una ampliación del planteamiento trascendental clásico. Se justifica en la medida que la irreductibilidad del hombre sería verlo desde la metafísica, es decir, tan solo desde su existencia, pues la metafísica se ocupa del ser del hombre, de su existir, mas no de su ser personal, que, indefectiblemente, es diferente. Esta antropología es por tanto una filosofía del espíritu que supera nociones reductivas del hombre. Sin embargo, y aunque se afirme que con la metafísica no se alcanza la persona, con esta nueva perspectiva filosófica se ocupa de un sentido del ser que, “aunque no es ni se reduce al ser de la metafísica, no lo excluye, y es enteramente compatible con él: la coexistencia del hombre” (Polo, 1993a).

Con esta doctrina acerca del ser del hombre, de su *ser personal* en cuanto que coexistencia, la visión del mismo es que no se limita a ser, sino que co-es; coexiste. El hombre es por ende coexistencia que en términos de Polo (1993b) es *co-ser* o *ser-con*. “Co-ser designa la persona, es decir, la realidad abierta en intimidad y también hacia fuera; por tanto, co-ser alude a ser-con” (Polo, 1998). Así, el ser del hombre es más que existencia y el existir es más que ser: es o ha de ser *co-existir*, concepto que indica riqueza y supera cualquier otra realidad reductiva del hombre.

2.2.2. Ser personal. Conviene pues, ahora, retomar aquello de lo que se ocupa la antropología trascendental: el *ser personal*. La coexistencia lo designa como más que existente (Polo, 1998). Por consiguiente, es necesario no olvidar que la persona no es un tema metafísico. Es por el contrario un tema antropológico que, como ya se mencionó, exige ampliar los trascendentales metafísicos del *ser*, la *verdad* y el *bien*, por los trascendentales personales que se descubren yendo más allá de la metafísica. De esta manera el *ser personal*, que no se reduce a la naturaleza humana y deja de ser lo común a todos los hombres, es el “quién” o “cada uno”. Es lo particular, lo propio

de cada persona que la hace ser esa persona y no otra. Es similar a la esencia de las cosas que, como realidad metafísica, designa aquello que una cosa es en sí misma. No obstante, no se reduce a lo metafísico, como ya se aclaró.

El *ser personal* que es el “quién” que cada uno es, es el *alguien*. “El *alguien* designa una realidad superior al *algo*, ya que no se puede reducir aquél a éste. La persona no puede ser tomada como un término común:” (Rodríguez & Aguilera, 2011, p. 36), pues “Si se toma ‘persona’ como un término común, entonces todos somos ‘eso’ que se llama persona: yo soy persona, tú eres persona, él es persona; persona se predica, y se pierde de vista que la persona es el ‘quién’, es decir, la irreductibilidad a lo común (o a lo general y a lo universal) por coexistir. La persona como ‘cada quién’ se distingue de los demás por irreductible” (Polo, 1993b). Asimismo, señala Polo, que todos los hombres somos de la misma naturaleza, pero no todos somos la misma persona.

De esta manera, sin caer en reduccionismos, bien sea por pretender hacer de lo personal algo común, o de *alguien* un *algo*, estas distinciones permiten entender qué es realmente la persona. Además, dan la posibilidad de generar y sostener una ampliación trascendental del ser al identificar el *ser personal* como la manifestación del *alguien*. Por consiguiente, aparte de concluir que el *ser personal* significa *quién* que, a su vez significa coexistir, estas distinciones conducen a que dicha coexistencia es lo propio de la persona, pues no hay una única persona: “nadie es la persona que otro es, porque entonces no coexiste” (Polo, 1998). La persona no es, por consiguiente, el ser que se limita a ser, sino que es *además*, entendido este último como la coexistencia que a su vez significa carencia de culminación o inagotabilidad de la persona (Rodríguez & Aguilera, 2011). Polo (1998) menciona que “para el *ser personal* ser único sería la tragedia pura” (párr. 169).

2.2.3. *Ethos* personal. Como la antropología trascendental estudia el *ser personal* se ha de tener en cuenta que el *Ethos* o carácter es el modo de serlo, es decir, la manera

como el *ser personal* se expresa y se hace perceptible. Este carácter es autoadquirido en el ejercicio cotidiano de la propia libertad (Sandoval, 2008).

Desde el punto de vista etimológico, el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) establece que el vocablo *Ethos* proviene del griego ἦθος *êthos* que significa 'costumbre', 'carácter'. Lo define como “Conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad.” De esta manera se hace énfasis en que es un modo de ser que define la conducta.

Ampliando este aspecto etimológico, Rodríguez y Aguilera (2011) en un artículo titulado “Cualidades éticas del *Ethos* (ετθζ) profesional”, explican que la consideración del *Ethos* tiene dos vertientes, discernibles, pero no separables.

La primera, el *Ethos* (ητθζ) como inclinación natural o disposición dada para la acción, la cual actualmente se entiende como aptitud, y la segunda, el *Ethos* (ετθζ) como disposición a la acción, pero no dada naturalmente, sino adquirida que configura mediante la repetición de actos una determinada capacidad dinámica (Rodríguez & Aguilera, 2011).

Los autores precisan que en el caso de la primera vertiente se habla de hábito entitativo, es decir, de un hábito que es exclusivamente propio de la entidad, en este caso la persona, por lo cual es un elemento que constituye su esencia y por tanto no se considera como adquirido. En la segunda vertiente y como caso opuesto, se habla de hábito operativo, es decir de aquel que se alcanza mediante el obrar, lo cual implica adquisición y acción.

Ambos tipos de cualidades son poseídas por el individuo, de modo permanente y estable, aunque de modo diverso. Si inicialmente las cualidades naturales son más fáciles de discernir, a medida que pasa el tiempo, serán las cualidades adquiridas las que sean discernibles y terminen por subsumir a las cualidades naturales. [...] El ser

humano está constituido originariamente por el *Ethos* (ηθζ) como inclinación natural, pero se autoconstituye éticamente mediante el *Ethos* (εθζ) como disposición a la acción (Rodríguez & Aguilera, 2011).

El *Ethos* (εθζ), mencionan también Rodríguez & Aguilera (2011), “es ante todo el modo de ser propio de cada individuo. Un modo de ser a través del cual se autoposee mediante la acción libre y deliberada” (pp. 5-6). Efectivamente

la naturaleza ética no es por tanto la naturaleza inicialmente dada, la recibida con la dotación genética, sino que es esta obra que se adquiere por la particular conquista de cada uno. Se obtiene como consecuencia de un peculiar modo de dirigir la propia actividad, y se puede traducir correctamente por el término carácter en cuanto contrapuesto al simple temperamento. A su vez, donde hay naturaleza ética, el temperamento queda moldeado por ese carácter, porque configura interiormente a los sujetos que lo tienen, de tal modo que se manifiesta por la manera de obrar de ellos. Es decir, afecta al ser y al actuar de la persona. Pero para que esto ocurra se necesita un esfuerzo, por el cual puede decirse que el carácter ético es el resultado de una conquista personal, el hacerse. En esto consiste la condición constitutivamente ética o moral del ser humano” (Gichure, 1996, p. 16).

Otros autores como Vidal (1990), ofrecen una perspectiva del *Ethos* dentro de un campo un tanto más amplio que es el de la personalidad, en la cual, obviamente se enmarca el carácter propio de la persona, pero se amplía a la convivencia y la relacionalidad. Así, enmarcado en la segunda vertiente que han expuesto Rodríguez & Aguilera, Vidal (1990) define el *Ethos* como la personalidad moral, lo que al hombre le va quedando de suyo a medida que la vida pasa: hábitos, costumbres, virtudes, vicios, modo de ser. En suma “el *êthos*, carácter o personalidad moral, va siendo definido a través de cada uno de los actos humanos” (Aranguren, 1981, p. 292).

En esta misma línea, Aranguren (1981) ubica al *êthos*, y las virtudes, como el objeto último de la ética, aclarando que no puede ser un objeto inmediato del propósito del ser humano, reforzando con ello la variable del hábito operativo en tanto que el

êthos sólo puede configurarse a través de los actos y los hábitos. En cuanto a esto, el autor amplía esta exclusividad de configuración manifestando que “Por eso la vía más directa para «lograrse» es la entrega, la acción social, la renunciación, el sacrificio, el «darse»” (Aranguren, 1981, p. 294). Asimismo, y a diferencia de otros autores consultados, Aranguren (1981) aclara que el *êthos*, es siempre, por supuesto, estrictamente personal y que además, retomando a Max Scheler, el *êthos* “está, pues, más cerca de lo que hemos llamado «idea de la perfección» que de la perfección o *êthos* propiamente dicho, que es el modo de ser moral, apropiado a través de la vida” (P. 296).

2.2.4. Los hábitos. En cuanto el *Ethos* es el modo de *ser personal* autoadquirido en el ejercicio cotidiano de la propia libertad, Sandoval (2008) menciona que “El conocimiento del *Ethos* solo puede realizarse mediante la vía analítica, esto es, a través del estudio de sus elementos constitutivos, *los hábitos*” (p. 248). Es ésta la relación directa entre los hábitos y el *Ethos*. De los hábitos la autora mencionada puntualiza que son las diversas cualidades que muestran el sujeto, en cuanto resultado del desarrollo de las diferentes capacidades operativas humanas, congénitas y adquiridas. Una postura similar tiene Rodríguez & Aguilera (2011), al hablar del *Ethos* (ετθζ) como disposición a la acción, pero no dada naturalmente, sino adquirida, de la cual mencionan se configura mediante la repetición de actos, los cuales son entendidos como hábitos, que a su vez son considerados una determinada capacidad dinámica.

Para Polo (1998), en su sentido más propio, el hábito es la perfección adquirida por las potencias superiores del alma a través del ejercicio de sus actos. He aquí entonces, que el autor establece una primera distinción precisando, por tanto, que existen hábitos de la inteligencia y hábitos de la voluntad que se tratarán más adelante. De acuerdo con esto, el hombre no se limita a ejercer operaciones intelectuales o actos voluntarios, sino que, como consecuencia de ello, a sus potencias superiores les acontece una modificación.

Ahora bien, Polo (2006) expone en su libro “Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación” que el tratamiento más amplio de la noción de hábito es llevado a cabo por Aristóteles. Ubicándose desde la etimología de la palabra este autor presenta que “en griego, hábito se dice *hexis*, palabra que deriva de *ekhein*, que significa tener, poseer”. A partir de Aristóteles, Polo (2003) manifiesta que se descubre distintos modos de poseer. En cuanto a esto expone que

El primero, al que llama hábito categorial, es característico del cuerpo humano, que es el único cuerpo animal capaz de poseer. En este sentido se dice que el cuerpo tiene vestido, o la mano un anillo. En definitiva, el tener corpóreo es integrante de la técnica. Si el cuerpo humano no fuera capaz de relación posesiva con cosas externas, el plexo de los medios no existiría (párr. 4).

Es así que “La repercusión del ejercicio operativo en sus principios es el amplio tema de los hábitos adquiridos.” Según la antropología clásica, los hábitos refuerzan la inteligencia y la voluntad, y abren esas facultades a operaciones superiores. Para Polo (2006) dicho de otro modo, es admitir la existencia de los hábitos que comporta que las facultades espirituales no son principios fijos, sino crecientes. Así pues, es claro que los hábitos excluyen la finitud de las potencias humanas superiores. Y ello en un sentido más intenso del que admite la filosofía moderna, que no dice nada acerca del crecimiento de los principios potenciales. Según la propuesta de Polo, la esencia distinta realmente del acto de ser personal incluye la naturaleza humana en tanto que perfeccionada por los hábitos adquiridos (Polo, 1998).

En resumen, una de las funciones vitales del ser vivo es el crecimiento. Pero el ser humano crece irrestrictamente. A su crecimiento orgánico sigue otro que no se detiene porque nunca es suficiente. Este segundo tipo de crecimiento también es temporal, pero por proseguir más allá del nacimiento y ser supraorgánico, su temporalidad es biográfica e histórica. La organización de ese crecimiento es constituida por otra característica humana, a la que a veces se le concede poca importancia, siendo la más relevante: que el hombre puede adquirir hábitos. La adquisición de hábitos constituye la última fase, la más alta e intrínseca del

crecimiento humano, porque los hábitos son perfeccionamientos de las facultades superiores, es decir, de la inteligencia y de la voluntad (Polo, 2006).

Los hábitos buenos cuya repetición constante los configura en virtudes, son el último nivel del crecimiento humano. Para Polo (2006) siempre se puede crecer en las virtudes porque nunca se han adquirido con la suficiente intensidad. Después del crecimiento orgánico debe actuar en relación con todo lo demás, es decir, con los otros seres humanos y con el mundo. “Se trata de un crecimiento en orden a otras personas y en orden al mundo, no en el claustro materno” (Polo, 2006a).

Precisamente por ello el diálogo tiene que ser sincero. [...] El hombre puede aspirar a la comunidad precisamente porque es inteligente. Como decíamos al hablar del concepto, lo universal es lo común, es la unidad común a varios. Pero la comunidad humana va más allá de la universalidad conceptual, precisamente en cuanto es vertebrada por los hábitos. Por eso, Aristóteles sostiene también que el fin de la vida política es la virtud de los ciudadanos (Polo, 2006a).

Hasta aquí entonces, se infiere que los hábitos son muy importantes en la labor educativa, es decir, que el estudio del conocimiento de los hábitos ocupa un lugar importante en el proceso formativo. Todo esto porque los hábitos perfeccionan no solo la inteligencia, sino también la voluntad. Y perfeccionan la inteligencia de un modo distinto que las operaciones que se ejecutan de manera mecánica, diferente a los hábitos que se ponen en práctica de una manera consiente e intencionada, las cuales han de ser estudiadas de manera previa, dado que los hábitos son precedidos por ellas en esa única facultad. Por eso se añade: “de una única facultad que también es capaz de hábitos” (Polo, 1984).

A esto se añade que, si en una persona la afectividad anda mal, si lo sentimental y emocional están estropeados, entonces se producen dificultades en el crecimiento de su aprendizaje y en otras dimensiones de la educación. De ahí que existan personas como los pedagogos quienes sostienen que primero hay que educar los hábitos, crear o suscitar hábitos, lo cual, en últimas, es tarea de maestros. Esto conduce a que

efectivamente, se deben educar los hábitos, es decir, promover hábitos buenos o virtudes en el hombre.

Por tanto, la creación de hábitos buenos que son virtudes, pues también existen los hábitos malos que se configuran en vicios, es uno de los objetivos pedagógicos de los maestros en la escuela. Esto conduce a que antes de la creación de hábitos, lo que se debe educar son los sentimientos (Polo, 2006a).

2.2.4.1. Los hábitos intelectuales. Como ya se indicó anteriormente, el conocimiento humano no es solamente operativo sino también habitual y que los hábitos, en sentido propio, son hábitos de la inteligencia (Polo, 1984). Sin embargo, desde la mirada de Polo, los hábitos no son solamente de tipo intelectual, sino que los hay también morales y sociales, pero los hábitos más propiamente tales son los intelectuales, por ser la inteligencia más susceptible de hábitos que la voluntad.

En primera instancia, se configuran los hábitos intelectuales, que son los hábitos de la inteligencia y a los cuales también se les denomina hábitos intelectivos o cognoscitivos (Polo, 1984). En estos, en los que claramente se ve involucrada la inteligencia, se toma inicialmente a esta misma como una única facultad del ser humano susceptible de hábitos. Si la inteligencia es operativamente infinita, ha de ser susceptible de hábitos; tales hábitos son perfeccionamientos intrínsecos, pero adquiridos o precedidos por las operaciones; sin embargo, tal es la tesis que aquí se mantiene, a diferencia de la voluntad (que también es susceptible de hábitos, porque también es una facultad espiritual), la inteligencia adquiere con cada operación un hábito y esto es justamente lo que garantiza su infinitud operativa. En cuanto a ello Polo (2003) afirma que “los hábitos intelectuales adquiridos son también virtudes, en tanto que perfeccionan la inteligencia.” Dichos hábitos se adquieren con un solo acto de conocimiento y que, por ser netamente superiores a las operaciones intelectuales, no son disposiciones, sino actos en sentido estricto.

Para constituir el hábito intelectual, o para que surja, no hace falta una reiteración de operaciones; y nunca el hábito intelectual, está, por así decir, susceptible de incremento, o no está poseído hasta cierto punto, de acuerdo con una disposición más o menos intensa, que es lo que ocurre cuando se trata de los hábitos de la voluntad (Polo, 2006).

Entre estos hábitos y según lo que se documenta en las obras de Polo, se encuentran el hábito de sabiduría, el de conciencia y el abstractivo. No obstante autores como Sellés (2007) nombran, similar a lo hecho por el primero, otros hábitos intelectuales que en el caso particular mencionado los denomina hábitos racionales, dentro de los que se encuentran el hábito conceptual y el hábito judicativo.

2.2.4.2. Los hábitos morales: las virtudes. Así como están los hábitos intelectuales, están los hábitos de la voluntad. Dichos hábitos son los hábitos morales que, puntualmente hablando, son las virtudes. De esta manera constituyen también algo muy propio del hombre que se configura en parte de su esencia y condición necesaria de existencia ya que

sin virtudes el hombre es incontinente, precisamente, porque tiene logos. La virtud es lo que conecta la tendencia con el logos, la famosa *recta ratio* de que habla Tomás de Aquino. Y concluye Aristóteles: “para cada uno siempre es preferible lo más alto que es capaz de alcanzar” (*Política* 1333a 28-30). El hombre no debe quedarse nunca corto, pero siempre se queda corto sin virtud, por eso la virtud es como el filo del hacha. La virtud hace capaz de muchas y grandes actividades; sin virtud, el hombre es incapaz. Pero lo preferible; lo absolutamente mejor para un ser es lo más alto que puede alcanzar y el hombre sin virtudes no puede hacerlo. En todo caso, su logos iría por un lado y sus tendencias por otro, pero no podría dirigir a sus tendencias; si el logos está separado, las tendencias serían simples tendencias de animal. Para que el logos se haga cargo de la vida hegemónicamente (no *despotiké*, sino *politiké*, que es como manda el logos a las tendencias) se exige virtud (Polo, 2006).

Para Polo (2003), los hábitos voluntarios, que son las virtudes, y que a su vez son los hábitos morales, se adquieren a través de la repetición de los actos. De igual manera, “Las virtudes no son actos perfectos, pues ninguna se adquiere nunca por completo; son disposiciones más o menos sólidas que se pierden con los actos contrarios”. Así, la relevancia de la virtud se nota por contraste con la desolación del vicio, que es la parte oscura de la experiencia moral.

En este orden de ideas los hábitos morales son: la prudencia y la justicia. De todas maneras

la doctrina tradicional organiza el estudio de las virtudes a partir de cuatro de ellas, a las que suele llamar virtudes cardinales: prudencia, justicia, fortaleza y templanza. Las virtudes restantes se consideran como partes potenciales de alguna de ellas, es decir, como virtudes que la acompañan y le están subordinadas; o como partes integrantes, es decir, como virtudes que se combinan para hacer posible los actos de una virtud cardinal; o como partes subjetivas, que vienen a ser divisiones de las virtudes cardinales según el objeto sobre el que versan (Polo, 2003).

Un aspecto importante es que los hábitos que tienen que ver con la voluntad, lo cual ya se explicó son los hábitos morales, por adquirirse con actos cuya intención es el bien, hacen al hombre bueno en sentido moral; de ahí que suelen ser llamadas virtudes morales. Con todo esto estas virtudes son entendidas como disposiciones, como habilidades o destrezas “morales” que arraigan los actos humanos en la potencia, siendo precisamente esta situación la que las lleva a tener un carácter potencial más marcado que los hábitos intelectuales en tanto que nunca se adquieren por completo; por eso es más fácil perder dichos hábitos que los de la inteligencia, cuya potencialidad es menos marcada (Polo, 2003).

Otro aspecto que señala el autor, y que bien se entiende como un rasgo que diferencia los hábitos morales de los hábitos intelectuales, es la conexión entre las virtudes morales. De esta manera plantea que es más estrecha la conexión entre éstas

que la que existe entre los hábitos intelectuales adquiridos. Esto significa que, por más que se pueda señalar una jerarquía entre las virtudes morales, ninguna de ellas es posible sin las otras. Ello implica a diferencia de los hábitos intelectuales, que se perciben en una dinámica más lineal, que los hábitos morales generan una peculiar circularidad, que se debe a su carácter potencial.

A pesar de esto, Polo (2003) señala que es conveniente establecer que hay un orden en su adquisición, es decir, que no todas se alcanzan a la vez y del mismo modo, dinámica que tal vez sí pueda suceder con los hábitos intelectuales. Por consiguiente, desde este punto de vista, la primera virtud es la prudencia y a partir de ésta, las siguientes se han de facilitar. Asimismo, la circularidad mencionada comporta que las virtudes morales nunca se adquieren por completo, puesto que se fortalecen con todos los actos voluntarios. Así, un acto justo incrementa directamente la virtud de la justicia, e indirectamente las demás.

Antes de abordar los hábitos sociales, bien sea se potencien los hábitos intelectuales o los hábitos morales, todos estos se constituyen como cualidades que perfeccionan la capacidad operativa de la persona y que se adquieren con el ejercicio en que consiste el proceso del aprendizaje. Educarse es reforzar la naturaleza humana en sus capacidades. Este modo de entender la educabilidad humana es constante a lo largo de la historia, aunque se ha expuesto con diferentes argumentaciones (Bernal, 2008).

2.2.4.3. Los hábitos sociales. Desde la mirada poliana, es necesario comprender que, si bien el desarrollo de la virtud facilita la sociabilidad en general, es válido y muy acertado diferenciar de los hábitos intelectuales y los morales, los hábitos sociales. Es bajo esta mirada que Polo califica como “sociales” algunas virtudes, en cuanto se desarrollan debido a los vínculos sociales y en cuanto facilitan la cohesión social. “Frente a la “emancipación” como ideal, se propone el reconocimiento de la propia filiación y con ello el agradecimiento originario —la piedad— como virtud social

radical. También el deseo de mejora, de ser reconocido, esto es, el “honor”, es un motor del desarrollo de la consistencia social” (Polo, 2003).

Es claro entonces que estas virtudes son aquellas que ayudan a que el hombre no orbite en torno a sí mismo sin saber quién es. Por el contrario, lo proyectan a una interacción significativa con el otro, a través de quien se refuerza la imagen propia y se dimensiona la subjetividad. Para Bernal (2008) “Somos sociables y por ello dependientes recíprocamente, interesados en nuestras acciones dirigidas a los demás, pero también somos más, en la relación con los otros se puede llegar a superar la necesidad de satisfacer la propia carencia prescindiendo de ella”. Continúa la autora diciendo que

El altruismo existe radicado en la dimensión personal; el individualismo no es algo inevitable y arraigado en el modo de ser humano. No se trata simplemente de dar, sino de darse aceptando, que es lo que permite no objetivar a las personas. Desde esta perspectiva antropológica, la sociedad puede ser más que una asociación de individuos o grupos individualistas, que para sacar sus intereses juegan a ver quién puede más en el consenso (Bernal, 2008).

Como es claro, el hombre co-existe también con los demás seres humanos, precisamente porque todos los seres humanos son personas. El fruto de este modo de co-existir es, precisamente, el perfeccionamiento de la naturaleza del hombre según la interacción y el diálogo, de los que se siguen hábitos adquiridos. El hombre es esencialmente social. Y eso quiere decir, que la sociedad permite y ha de favorecer el crecimiento moral, es decir, el perfeccionamiento de la voluntad que el hombre aislado apenas podría conseguir. Sin interactuar sería muy difícil adquirir virtudes. En suma, aunque la esencia del hombre es tan plural como las personas, su naturaleza es común, y es moralmente perfeccionada por la interacción.

2.2.5. Las competencias. En la medida que, inicialmente, se comprendan los hábitos como hábitos de la inteligencia, Polo refiere que aquello intelectual, aquello cognoscitivo, es un acto. Ahora bien, “Sólo se conoce en acto [...] Se puede conocer operativamente, ejerciendo operaciones” (Polo, 1998). Así, si lo operativo, si el acto o los actos se entienden como acciones, como hacer, las competencias, desde esta perspectiva a partir de la cual no solamente pueden ser miradas, tienen relación con los hábitos, por ende, también con el *Ethos*, y así, con el *ser personal*. No obstante, además que Polo mencione que el conocimiento intelectual humano sea operativo, aclara que se puede inteligir por encima de la operación o de un modo no operativo, ya que la operación cognoscitiva no es el acto cognoscitivo supremo o superior.

De todas maneras, Polo hace énfasis en que cuando se trata del conocimiento, hay que hacer una distinción de grado, jerárquica. Insiste así en que el conocimiento operativo es el conocimiento inferior. Refiere que por encima del conocimiento operativo existen otros niveles o modos de conocer, otro tipo de actos cognoscitivos dentro de los que destaca el conocimiento habitual, claro está, sin subordinar a éste el conocimiento como acto de ser, es decir, el caso del conocimiento divino entendido como supremo acto de conocer. A partir de esto, Polo habla de lo *trans-operativo*, de aquello con lo que se puede establecer un trascender respecto del operar.

Es claro que Polo (2003) no habla de competencias, pero de entenderlas como acciones productivas, al referirse a estas últimas, este autor precisa que pueden dar lugar a hábitos, “puesto que pueden repetirse y con ello perfeccionarse; dichos hábitos pueden llamarse habilidades” (párr. 82). Este autor menciona además que queda pendiente la cuestión de si son virtudes en sentido propio.

Pero para el desarrollo teórico de las competencias, tomando relativa distancia con posturas filosóficas y antropológicas trascendentales como las de Polo, se han de abordar otros autores quienes han puesto acento en el abordaje de este tema una dimensión diferente a la del *saber hacer* con la que comúnmente han sido identificadas. Autores como Gallego (2000), Parra (2005) y Tobón (2005, 2006, 2007) se han

ocupado de ello. A diferencia de posturas tradicionales en el ámbito competencial, estos han hablado desde la dimensión del *ser*, del *saber ser* para la recuperación de un principio fundamental en el ámbito formativo, a partir del cual éstas deben contribuir al desarrollo integral de cada persona. Los autores coinciden en el ejercicio del diálogo entre el *saber* y el *quehacer*, es decir, con el *saber hacer* y el *saber obrar*.

Gallego (2000) plantea que existen diversas clasificaciones de los tipos de competencias, estableciendo que la más corriente es la que hace relación a tres aspectos básicos en el desempeño. De esta manera, precisa que las competencias asocian tres tipos de conocimiento: el primero está relacionado con el *saber-saber*, es decir, son conocimientos técnicos y de gestión; posteriormente, las competencias relacionadas con el *saber-hacer*, aquellas que reúnen habilidades innatas o que son fruto de la experiencia y el aprendizaje, y por último, las competencias relacionadas con el *saber-ser*, que no son otra cosa que las aptitudes personales, actitudes, comportamientos, personalidad y valores de cada individuo (p. 66).

Por su parte, Tobón (2006), quien ha desarrollado un profundo trabajo sobre el enfoque por competencias, hace un abordaje complejo del tema. Según éste, se han establecido múltiples definiciones de las competencias, pero todas ellas tienen problemas por su reduccionismo o falta de especificidad con otros conceptos (p. 5). Define las competencias como “procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (Tobón, 2006). De esta manera, hace un aporte innovador de cara al *saber ser*, pues relaciona las competencias directamente con la responsabilidad. Para éste, la responsabilidad se refiere a

analizar antes de actuar las consecuencias de los propios actos, respondiendo por las consecuencias de ellos una vez se ha actuado, buscando corregir lo más pronto posible los errores. En las competencias, toda actuación es un ejercicio ético, en tanto siempre es necesario prever las consecuencias del desempeño, revisar cómo se ha actuado y corregir los errores de las actuaciones, lo cual incluye reparar perjuicios a

otras personas o a sí mismo. El principio en las competencias es entonces que no puede haber idoneidad sin responsabilidad personal y social (Tobón, 2006, p. 6).

El mismo Tobón (2006) expone algunas de las críticas que se han hecho al enfoque de competencias en la educación, sumando la manera como se han venido abordando. Además de establecer que en el enfoque por competencias se orienta la educación a lo laboral, descuidando la formación disciplinar, menciona que el enfoque de competencias se centra en el *hacer* y descuida el *ser*. Aquí, y a propósito de lo laboral, vale la pena aclarar desde la perspectiva de la antropología trascendental el valor moral del trabajo. Para Polo (2003) hay razones para sostener el carácter virtuoso de los hábitos productivos, entendidos éstos desde lo competencial.

En primer lugar, dichos hábitos perfeccionan el *trabajo* humano, el cual, aunque está al servicio del hombre, es imprescindible para su vida. En segundo lugar, porque sin los resultados del trabajo, la justicia social quedaría vacía. En tercer lugar, como el trabajo es más eficaz cuando se realiza en común, comporta cooperación, la cual es una dimensión de la amistad. El intercambio de bienes y la ayuda al amigo en desgracia no son posibles sin trabajo. En cuarto lugar, la equivalencia de la acción y la intención comporta una revisión de la exterioridad de la obra, porque dicha equivalencia sólo es posible a través de ella (párr. 83).

Desde la dimensión del *saber ser* de las competencias, Parra (2005) da claridad teórica desde diversos puntos de vista sobre el concepto de las competencias. Plantea la necesidad de formación, pero con criterio integral. De cara a la comprensión del concepto de competencia, identifica dos perspectivas del mismo: la laboral y la integral.

Desde la segunda perspectiva, manifiesta que la competencia está asociada con la formación integral de la persona, con su desarrollo permanente hacia la potencialidad del sujeto crítico. Menciona que el saber-hacer se vincula es con los contextos culturales, sociales, éticos y humanísticos, en las decisiones sobre el uso del conocimiento y la cualificación de las condiciones de vida. Esta segunda dimensión obedece a los reclamos de la sociedad a una formación basada solamente en los

contenidos curriculares, para el enciclopedismo y los conocimientos específicos e instrumentales (Parra, 2005, p. 16).

Desde la primera perspectiva tiene como referente los estándares profesionales y ocupacionales y se relaciona con la capacidad para el trabajo, y que la segunda se enmarca en el desarrollo humano, dentro de la educación para la proyección de la vida del sujeto (Parra, 2005, p. 16). Además, sustentado en Tobón (2006), retoma que la competencia por formar está desde la dimensión integral que se ha mencionado, la cual se logra con el apoyo de criterios de desempeño para el *saber ser*. En la estructura para el desempeño idóneo, que integran estas unidades, se identifica el *saber ser* como la construcción de la identidad personal, del *ser personal*, así como la conciencia del proceso emocional, motivacional y actitudinal. Se incluyen aquí también, los procesos de sensibilización, personalización y cooperación: los valores, las normas y las estrategias de corte social (Parra, 2005, p. 17).

2.2.5.1. Formación basada en competencias. Tobón (2005) lleva a cabo un minucioso estudio con rigor académico sobre la formación basada en competencias. Éste parte también de un contexto marcado por tensiones, similar al informe de Delors *et al.* (2006). En el contexto complejo propio de la globalización invita a indagar y aplicar nuevas perspectivas encaminadas hacia el desarrollo humano integral. “Para ello, inserta el discurso sobre lo competencial en una visión abierta y dialéctica de la vida personal, de los contextos culturales y de las propuestas de formación” (Tobón, 2005, prólogo). Asimismo, supera el reduccionismo laboral y económico con el que generalmente se abordan las competencias, dando cabida en el “mundo de las competencias” a aspectos relacionados con la autorrealización. “Esto es: formarse para ser eficaz, eficiente, para ser solidario en el ineludible encuentro con los demás y gestionar el propio proyecto ético de vida” (Tobón, 2005).

A pesar de que no es un estudio encaminado a fundamentar antropológicamente las competencias, aporta a la reflexión a partir de la cual éstas alimentan el *ser personal*

más allá de aspectos meramente laborales que se agotan en el *saber hacer*. Brinda entonces, una interesante perspectiva a tener en cuenta al momento de fundamentar antropológicamente las competencias, pues lleva a comprender que alguien es competente cuando es capaz y está preparado para concurrir con otros en la realización de alguna actividad.

De esa significación se deriva algo magnífico y exigente para el complejo sistema de las actividades educativas, ya sean formales, informales o no formales. Y es que todos nos reconocemos en un tejido de convivencia con los demás para poner de nuestra parte el mejor esfuerzo educacional. Aprender a ser competente es formarse en la concepción personal, cultural y socio-laboral de que todos estamos llamados a autorrealizarnos de la mejor manera posible y para convivir de manera pacífica y solidaria con todos (Tobón, 2005, prólogo).

El énfasis que pone Tobón (2005) es el de la formación. Así, su análisis y propuesta *competencial* está orientada al *cómo* debe realizarse la alternativa educativa que brinde nuevas perspectivas en la educación. Su trabajo hace aportes que contribuyen a superar vacíos identificados en el proceso formativo, por lo cual brinda un conjunto de sugerencias para el establecimiento de programas formativos de calidad. Además, presenta la relación de las competencias con las políticas de gestión y de aseguramiento de la calidad; parte desde la presentación de un modelo conceptual integrativo de las competencias, que se cimienta en la presentación del desarrollo histórico del concepto, y pasando por brindar orientaciones para el diseño de currículos por competencias, termina por presentar una propuesta para asumir la formación y la valoración de las competencias desde el marco de la docencia estratégica y la actividad autorreflexiva (Tobón, 2005, introducción).

Teniendo en cuenta que el enfoque de las competencias surgió a raíz del requerimiento en las empresas de promover el aprendizaje organizacional, la competencia, y la movilidad laboral, es importante rescatar el surgimiento de las competencias laborales, las cuales comienzan de manera paulatina a estar en primer

orden alrededor de la década de los 80's cuando comienza a darse un gran impulso al mejoramiento de las condiciones productivas (Tobón, 2005, p. 29). Es a partir de este auge que Tobón (2005) plantea el escenario de la educación para el trabajo. En ese contexto “se comienzan a crear de forma paulatina una serie de criterios con el fin de implementar procesos de formación para el trabajo que dan lugar al enfoque de competencias laborales” (Tobón, 2005), el cual también, de manera procesual empieza a ocupar un lugar en el sistema educativo, pues un denominado sistema de formación para el trabajo basado en competencias comienza a implementarse a partir de mejoras introducidas en las empresas generando así nuevas reformas educativas por lo que el sistema empezaría a estar orientado con base en la demanda empresarial.

Los aspectos básicos de la formación basada en competencias están dados bajo la premisa de que son múltiples las razones por las cuales es preciso estudiar, comprender y aplicar el enfoque de la formación basada en competencias. Dentro de estas se destaca que “las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo” (Tobón, 2006). Ya había planteado desde una relectura al informe de Delors *et al.* (2006) los tres saberes para el desempeño idóneo. Puntualizó que

El saber ser consiste en la articulación de diversos contenidos afectivo-motivacionales enmarcados en el desempeño competencial y se caracteriza por la construcción de la identidad personal y la conciencia y el control del proceso emocional-actitudinal en la realización de una actividad (Tobón, 2005, p. 174).

Sin embargo, y a pesar de haber explicado el *saber ser* con una tendencia reduccionista al considerarlo como un conjunto de procesos esenciales para que una persona sea idónea en una determinada ocupación, se da a la tarea de plantear las diversas críticas a este enfoque. Dentro de estas expone que se centra en el *hacer* y descuida el *ser*.

Esta es también una crítica frecuente al enfoque de competencias en la educación y radica en que los programas de formación y certificación de competencias laborales han tendido a enfatizar en la ejecución de actividades y tareas, con un bajo grado de consideración de los valores y actitudes. [...] Es por ello, que una definición compleja, sistémica e integral de las competencias contiene no sólo la dimensión cognoscitiva y la dimensión del hacer, sino también la dimensión del ser, en el proceso de desempeño. Y no se puede plantear que la idoneidad es sólo idoneidad para realizar con excelencia un trabajo al servicio de los intereses económicos-empresariales, sino que la idoneidad es saberse desempeñar con excelencia también en los demás planos de la vida humana (Tobón, 2006, pp. 8-9).

En este contexto, en el que se reconoce el lugar importante que ocupa el *ser*, surgen otros estudios con los que se rescata esta dimensión en la educación y formación de la persona.

2.2.5.2. Las Competencias Laborales Generales. El programa de gobierno nacional de 2002 identificó el desempleo y las oportunidades laborales de los jóvenes como una preocupación, situación que llevó a la búsqueda de respuestas. A partir de ésta, la administración nacional planteó la necesidad de emprender acciones para contrarrestar dicha realidad buscando adecuar a los trabajadores a las nuevas exigencias del mercado y aumentar la empleabilidad (MEN, 2003a, p. 3). En este contexto y luego de que se le asignara al sector educativo un papel fundamental de mejoramiento de las personas en el ámbito laboral, “el Ministerio de Educación Nacional asumió como una política nacional la articulación de la oferta educativa con el mundo productivo y la formación de las competencias laborales, tanto generales como específicas” (MEN, 2003a, p. 3).

Dentro de esta dinámica, el MEN (2003a) presentó el objetivo de la política, el marco conceptual de la formación de competencias laborales, generales y específicas, algunas alternativas para esta formación, aspectos y criterios relacionados con la acreditación de los programas orientados a la formación de estas competencias como

mecanismo para asegurar la calidad de la oferta de los mismos, y especificó cuál era el papel de los actores de este proceso. Esta publicación que prácticamente trazó unos lineamientos fue la antesala de la construcción y posterior publicación y difusión en el año 2007, de la Guía N° 21 del Ministerio de Educación Nacional.

Con esta guía sobre la articulación de la educación con el mundo productivo que trata de las CLG, el Ministerio presentó aportes para la construcción de currículos pertinentes e insumos conceptuales para la concreción curricular de las competencias, entendida ésta como el proceso de toma de decisiones por el cual los docentes, a partir del análisis del contexto, establecen una serie de acuerdos acerca de estrategias de intervención didáctica que van a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente. Este documento se constituyó en complemento de lo publicado en el año 2003. En éste, se expuso nuevamente la clasificación de las CLG, pero además se hizo una caracterización y descripción de algunas de estas competencias con fines netamente pedagógicos, “de modo que el docente pueda buscar, de manera intencional, su ejercitación en las actividades curriculares” (MEN, 2007, p. 9). Con este material se propuso orientar y guiar a los docentes para que establecieran objetivos y actividades de aprendizaje intencionadas en la formación de tales competencias.

La descripción incluyó para cada competencia

- la definición de manera general y en términos de aplicaciones o desempeños,
- la descripción de lo que una persona es capaz de hacer cuando ha logrado desarrollar la competencia,
- los desempeños que debe alcanzar y/o demostrar un estudiante en la educación media y,
- los desempeños que debe alcanzar y/o demostrar un estudiante en la educación básica.

2.2.5.3. Formación en competencias apoyada en el enfoque antropológico. Altarejos y Naval (2011) plantean que en toda educación subyace el esencial elemento configurador del saber ético. Así, a partir de lo ya citado de Tobón (2006) en cuanto a que el enfoque de competencias se ha centrado en el hacer descuidando el ser, a pesar de que Altarejos y Naval (2011) se refieran a la enseñanza como una actividad que se rige principalmente por un saber, determina también que corresponde al que enseña conocer y manejar las capacidades humanas. Es decir, que no basta con conocer el lenguaje propio de la ciencia o el saber que se enseña, sino también conocer la dimensión pragmática del mismo. Es algo que integra el ser en el hacer del educador que es la enseñanza, la cual “no puede constituirse como divulgación científica o sapiencial, y no le corresponde el exclusivo uso del lenguaje conformado en la ciencia” (Altarejos & Naval, 2011, p. 40).

Ahora, el mismo autor plantea la dinámica del aprender como formación. Deja claro que “se habla de educación cuando una actividad de enseñanza, y no sólo de instrucción, suscita o promueve una acción de formación, y no sólo de aprendizaje” (Altarejos, 2002). De esta manera, esta postura permite entrever otro desarrollo conceptual que lleva a cabo el autor, ya que presenta la practicidad del saber educativo con la cual conjuga el ser con la acción, que a su vez ponen a dialogar el saber teórico con el saber práctico.

En este sentido, Sandoval (2008) además de definir que la competencia hace referencia a la habilidad o capacidad para resolver y afrontar los problemas propios del trabajo (p. 242), hace la distinción en que no se refiere a un saber teórico, sino a un saber práctico. Menciona que bien puede entenderse como la exigencia clásica del saber científico, pero con los respectivos ajustes y enriquecimiento. “De esta manera, la competencia es la realización del saber teórico en una subjetividad, desde la experiencia y con un conocimiento suficiente, distinto y actualizado de la finalidad” (Sandoval, 2008, p. 242). La persona competente es la que sabe obrar y hacer y puede

afrontar los problemas prácticos en su complejidad, más allá de ser quien sabe y por eso puede hacer.

El conocimiento operativo bien puede significar idoneidad, pero realmente ésta ha de ser demostrada más que con las habilidades cognoscitivas, con la aptitud que se suma al quehacer. Para Sandoval (2008) la competencia expresa la síntesis del saber y hacer; de doctrina y capacidad; de conocimiento y acción eficiente, por lo que, desde esta perspectiva, la competencia se presenta como la posibilidad de lograr el equilibrio entre la razón teórica y la razón práctica, entendidas estas como la racionalidad instrumental y la racionalidad práctica.

2.2.6. La racionalidad instrumental. Este tipo de racionalidad es un discurso que se sostiene en la ideología de la ciencia como saber objetivo, como verdad, entendiendo así que uno de los principales efectos que trae al hombre es la uniformidad. Con ésta predomina lo útil y lo eficiente como valores. Está al servicio de la producción, que es señalada como el único fin que vuelve útil la acción humana (Bastía *et al*, 1991).

Polo se refiere a esta racionalidad como razón teórica, como aquellas operaciones de la potencia intelectual y de los hábitos intelectuales adquiridos. En este caso es la inteligencia como potencia pasiva a la que denomina potencia intelectiva. En últimas, es un acto natural, muy básico. Al respecto insiste que, concibiéndola como un conocimiento operativo, es un conocimiento inferior que está subordinado a otros niveles y modos de conocer. De estos otros modos de conocer que, más allá de estar orientados a la finalidad de las cosas, lo están hacia al fin del hombre, Polo (1993a) destaca: “el conocimiento habitual -considero que es un conocimiento en acto, aunque no actual, superior al conocimiento operativo-, y -claro está- el conocimiento como acto de ser: *ipsum Esse subsistens*, es decir, Dios, o como *esse hominis*” (p. 167).

2.2.7. La racionalidad práctica. Es una racionalidad de los fines; una racionalidad de la acción que se vincula con la ética y la moralidad. De esta manera, conduce a que toda actividad humana, sea compatible con la reflexión, partiendo de que algunos fines de dicha actividad deban ser el mantenimiento de la sociedad y el bienestar de las personas (Hoyos, 2007).

Polo se refiere a esta racionalidad como razón práctica, que, a diferencia de la teórica capta la razón de bien. Es la intelección tomada como coadyuvante de la voluntad. Es la razón en cuanto capta la noción de bien y la presenta a la voluntad, por lo que no es estática, como la instrumental, sino móvil (Polo, 1993b).

3. METODOLOGÍA

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo se enmarca en la línea de profundización de *calidad de la institución educativa* y es una investigación-profundización con enfoque cualitativo de alcance descriptivo. Se define en este enfoque ya que busca describir la forma en que se percibe subjetivamente la realidad de las CLG, comprender la perspectiva que se tiene acerca de las mismas, profundizar en experiencias, opiniones y significados, para entenderlas como configuradoras de *Ethos* personal, como herramientas que aportan a la reducción de la brecha entre la racionalidad instrumental y la racionalidad práctica existente en una institución educativa. Se retoma información de tipo bibliográfico que se conjuga con experiencias, perspectivas, opiniones y significados de integrantes de una comunidad educativa (Hernández, 2010, p. 364).

En cuanto al alcance, este estudio busca especificar las propiedades y características de las CLG de tipo intelectual, personal e interpersonal que son las sometidas a análisis. De ahí que responde a un ejercicio novedoso en cuanto que se busca sustentar la relación directa que existe entre las CLG y la configuración de *Ethos* personal que, bien puede entenderse como la generación de hábitos intelectuales, morales y sociales, relación más bien poco estudiada, lo cual se demostró con la revisión bibliográfica que reveló la inexistencia de estudios e información al respecto. De esta manera, se refuerza el deseo de indagar sobre este tipo de competencias desde esta nueva perspectiva, haciendo una aproximación teórica que sustente la formulación de aportaciones pedagógicas desde una óptica antropológica, con una visión innovadora que rompe con la concepción convencional que se tiene de estas herramientas para el mejoramiento de la calidad educativa.

Como ejercicio de alcance descriptivo también busca rescatar y resaltar la dimensión integral de las CLG de tipo intelectual, personal e interpersonal, más allá de la laboral y productiva, especificando sus características y rasgos antropológicos. Asimismo, se pretende definir sus alcances y limitaciones como configuradoras de *Ethos* personal. Con ello se espera que, a partir de un análisis teórico que se realice desde la antropología trascendental de Polo y la interpretación de información obtenida de un grupo focal, se recojan aspectos importantes de este tipo de competencias que ayuden a su identificación como configuradoras de rasgos del individuo, del *ser personal*, con lo cual se sustente la propuesta de unos lineamientos que lleven a que se mejore la gestión curricular.

Con los resultados obtenidos, y a partir de un marco antropológico de referencia, se aportará al logro del equilibrio entre la racionalidad instrumental a la que han sido reducidas dichas competencias, y la racionalidad práctica, que dichas competencias dinamizan y la cual es potenciada por la formación en hábitos operativos buenos que las mismas movilizan, los cuales hacen del sujeto una mejor persona.

3.2. TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

El método de recolección de datos empleado fue el de grupo de enfoque. Se utilizó teniendo en cuenta que su propósito principal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes, lo cual no sería fácil de lograr con otros métodos. Además, comparados con la entrevista individual, los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo, según lo planteado por Gibb (1997, citado por Escobar & Bonilla, s.f).

Por otra parte, el grupo de enfoque se centra en la interacción dentro del grupo, la cual gira alrededor del tema propuesto por el investigador; además, los datos que se producen se basan en la interacción.

De acuerdo con Escobar y Bonilla (s.f), los grupos de enfoque parten desde diferentes posiciones epistemológicas, principalmente desde el realismo y el constructivismo contextual; el realismo parte de categorías preexistentes para analizar los datos, busca la consistencia del significado entre múltiples análisis y aplica los conceptos de confiabilidad y validez. Por su parte, el constructivismo contextual rechaza el supuesto de una única realidad que puede ser revelada a través de la correcta aplicación de un método. Desde esta perspectiva, el conocimiento es provisional y dependiente del contexto; en consecuencia, rechaza los criterios de objetividad y la confiabilidad a favor de estrategias de reflexión y articulación por parte del investigador.

Se consideró útil porque el conocimiento que hay sobre un tema de las CLG es poco, por lo que requiere formular nuevas ideas que hagan avanzar la profundización sobre éste. Además, porque a través del mismo se pueden identificar necesidades personales y comunitarias.

Los pasos para la realización del grupo de enfoque se siguieron teniendo en cuenta lo propuesto por Hernández (2010), y los cuales se presentan a continuación:

- ▶ Se determinó que el grupo de enfoque sería uno (1) y que se realizarían tres (3) sesiones.
- ▶ Definición del objetivo. Se retomó aquí el alcance del primer objetivo específico propuesto en el trabajo general, relacionado con la definición de alcances y limitaciones de las CLG como configuradoras de *Ethos* personal. Por lo tanto, las sesiones fueron distribuidas de la siguiente manera teniendo en cuenta lo anterior:

- Encuentro 1: Tipo de racionalidad que se potencia en la institución, con la finalidad de dar a la discusión del grupo un contexto.
 - Encuentro 2: Situación actual de las CLG en la institución. Causas.
 - Encuentro 3: Revisión de las CLG de tipo intelectual, personal e interpersonal y discusión sobre sus alcances y limitaciones como formadoras de hábitos en los estudiantes.
- Definición de los perfiles de los participantes y su detección. Generación de compromiso. Los participantes fueron seleccionados porque tienen alguna experiencia en común o personal que resulta de interés para el estudio. Se tuvo en cuenta la heterogeneidad, considerada ventajosa porque facilita la profundización con base en diferentes perspectivas del problema.

Los participantes fueron seis (6) y se consideró que su composición más adecuada debía reunir los siguientes perfiles:

- Una (1) docente de básica secundaria sin especialización. Licenciada.
 - Una (1) docente de básica secundaria con maestría. Psicopedagoga.
 - Una (1) docente de Educación Media Fortalecida con maestría. Lingüista.
 - Un (1) docente de básica secundaria. Profesional en ingeniería.
 - Un (1) docente de básica secundaria sin especialización. Licenciado.
 - Un (1) docente de Educación Media Fortalecida con maestría. Licenciado.
- Establecimiento del cronograma y generación de invitación a las personas para la participación en las sesiones.
- Organización de las sesiones. Se hicieron tres entrevistas grupales semiestructuradas con la finalidad de conversar en torno al tema de las CLG como configuradoras de *Ethos* personal, haciendo especial énfasis en los alcances y limitaciones de esta nueva perspectiva que fue la sugerida.

- ▶ Desarrollo de las sesiones. Estas se llevaron a cabo a partir de una guía de tópicos diseñada a partir de una matriz teórica en la que se trabajaron las categorías de análisis seleccionadas. Los tópicos se presentaron a manera de frases detonantes con el propósito de fomentar la interacción y la profundización.
- ▶ Elaboración de reporte de cada sesión. En cada sesión de trabajo fue necesario ir llenando la bitácora o diario, donde se hicieron anotaciones de reflexiones, puntos de vista y conclusiones preliminares.

3.3. FASES METODOLÓGICAS

La ruta metodológica contiene las siguientes fases:

- Planteamiento del problema.
- Definición de preguntas y objetivos.
- Definición del corpus conceptual.
- Definición de categorías de análisis. Elaboración de matriz teórica.
- Selección y diseño de técnicas para recolección de datos. Diseño y aplicación de instrumentos.
- Recopilación y análisis de datos y presentación de hallazgos.
- Elaboración de propuesta final a partir de los hallazgos encontrados.

3.4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Las categorías de análisis escogidas se presentan en la siguiente matriz teórica:

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	ETHOS		SUB-CATEGORÍA	<i>Ethos</i> PERSONAL	
RODRÍGUEZ	ALTAREJOS	SELLÉS	CARACTERÍSTICA	ATRIBUTOS	TÓPICO / FRASE DETONANTE
“es ante todo el modo de ser propio de cada individuo. Un modo de ser a través del cual se autoposee mediante la acción libre y deliberada.”	“El <i>ethos</i> o carácter es el modo de ser personal auto adquirido en el ejercicio cotidiano de la propia libertad.”	“no cabe más solución que admitir que son un medio para el hábito, y que el hábito es el fin de ellas.”	<p>Posibilita la praxis humana. (Pragmática)</p> <p>Habilita y permite al hombre modelar su conducta.</p> <p>Denota la relación intrínseca entre la ética y la naturaleza humana.</p> <p>Posibilita al hombre para elegir.</p> <p>Permite pensar y ponderar lo actos.</p> <p>Reconoce las propias insuficiencias, cualidades y capacidades en beneficio del otro.</p> <p>Elige actuar bien ante cualquier situación en coherencia con el bienestar del otro.</p> <p>Fuerza interior para mantener el equilibrio.</p> <p>Es una cualidad poseída por el individuo, de modo permanente y estable.</p> <p>Disposición estable para conducirse sistemáticamente de un modo y no de otro, y para llevar un determinado tipo de vida</p>	<p>Costumbre</p> <p>Carácter</p> <p>Voluntad</p> <p>Libertad</p> <p>Prudencia</p> <p>Fortaleza</p> <p>Paciencia</p> <p>Justicia</p> <p>Templanza</p>	<p>Sabe reconocer sus errores y da valor a los demás</p> <p>Pondera las consecuencias favorables y desfavorables para sí y para los demás antes de tomar una decisión.</p> <p>Clarificar un fin y a buscar los medios más convenientes para alcanzarlo</p> <p>Demuestra coherencia entre sus actuaciones y su pensamiento</p> <p>Ante la adversidad la actitud es reflexiva y transformadora</p>
“El <i>ethos</i> (ἦθος) como inclinación natural o disposición dada para la acción. Actualmente se entiende como aptitud. Se habla, en este caso, de hábito entitativo.”	“capacidades operativas del individuo, de índole psicosomática, que le son congénitas; son inclinaciones dadas con independencia de que su origen pueda atribuirse a la herencia genética, al temperamento psicofísico individual o incluso al instinto específico.”	“El hábito como accidente también es característico del hacer humano, base de explicación de la técnica, y el derecho de propiedad nace de él.”			
“El <i>ethos</i> (ἦθος) como disposición a la acción, pero no dada naturalmente, sino adquirida que configura mediante la repetición de actos una determinada capacidad dinámica. Se habla, en este caso, de hábito operativo.”	“El ser humano está constituido originariamente (ontológicamente) por su esencia racional, pero se autoconstituye dinámicamente (éticamente) mediante su obrar libre que va conformando su modo de ser propio, su carácter: su <i>ethos</i> .”	“Con el hábito tenemos algo más que natura, que facultad; tenemos esencia. En definitiva: “los hábitos son la elevación de la naturaleza humana a esencia”, y “la esencia del hombre			

“El ser humano está constituido originariamente por el <i>ethos</i> (ἦθος) como inclinación natural, pero se autoconstituye éticamente mediante el <i>ethos</i> (εἶθος) como disposición a la acción.”	“El <i>ethos</i> es ante todo el modo de ser propio del agente, y eminentemente — atendiendo sobre todo al <i>ethos</i> — del agente libre, del que se autoposee en y a través de su acción deliberada.”	es la perfección de su naturaleza”.			
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CONOCIMIENTO		SUB-CATEGORÍA	COMPETENCIA	
TOBÓN	POLO		CARACTERÍSTICA	ATRIBUTOS	TÓPICO / FRASE DETONANTE
“Las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.”	“Cuanto más tenga que ver el trabajo humano con el saber, cuántos más elementos cognoscitivos se inserten y configuren las actividades productivas, más se humaniza y se libera de su carga materialista.”		Entendidas las competencias como operaciones, éstas anteceden a los hábitos. Tienen un equivalente y/o componente axiomático.	Desempeño Conocimiento Habilidad Actitud Eficiencia Productividad	Las CLG forman en hábitos operativos buenos.
“Una definición compleja, sistémica e integral de las competencias contiene no sólo la dimensión cognoscitiva y la dimensión del hacer, sino también la dimensión del ser, en el proceso de desempeño.”	“La infrautilización es perjudicial desde cualquier perspectiva que se considere. Por tanto, para preparar a la gente para su desempeño en la vida práctica hay que cuidar de una serie de dimensiones del ser humano, que de no desarrollarse de manera adecuada daría lugar a una insuficiente inclusión en el mundo tecnológico.”				Las CLG tienen un alto contenido valorativo.
	“Las consecuencias de la acción humana repercuten también en el interior de la persona.”				Las CLG no sólo forman lo cognoscitivo y lo operativo.
					Las CLG forman más allá del conocimiento técnico.
					Las CLG permiten establecer una relación entre la técnica y la ética.
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	RACIONALIDAD		SUB-CATEGORÍA	CONOCIMIENTO OPERATIVO	
	POLO		CARACTERÍSTICA	ATRIBUTOS	TÓPICO / FRASE DETONANTE
“El conocimiento operativo es el conocimiento inferior. Por encima de él existen otros niveles o modos de conocer: otro tipo de actos cognoscitivos.”			Teoría	Operación cognoscitiva. (mental)	

<p>“El conocimiento operativo es un conocimiento de objeto: por ejemplo, pensar-pensado cuando se trata de operaciones intelectuales, o ver-visto, etc., cuando se trata de operaciones sensibles. Cuando se trata de operaciones — en el sentido más riguroso se alude entonces a las intelectuales, que son las más altas, ya que a su vez entre las operaciones también hay jerarquía —, se puede decir que si conozco objetivamente o de un modo operativo, lo que conozco, la inteligencia en acto, se llama lo intencional.”</p>		<p>Modo de conocer que procede según operaciones inmanentes (La operación inmanente es un conocer limitado, precisamente porque sólo conoce el objeto abstracto y no profundiza en la realidad de donde ese objeto se ha abstraído)</p> <p>Conocimiento objetivante.</p> <p>Es usual o común entre los hombres; aquel que se emplea ordinariamente en la vida práctica.</p> <p>Sin este tipo de conocer, el trabajo y la cultura serían imposibles.</p> <p>Permite solucionar los problemas de la vida ordinaria, es decir, los que comportan espacio y tiempo.</p> <p>Indispensable para la vida cotidiana.</p>	<p>Actos cognoscitivos.</p> <p>Conocimiento objetivo.</p> <p>Criticidad (Sentido crítico)</p>	<p>Las CLG permiten adquirir un conocimiento que trasciende la vida práctica.</p> <p>Las CLG son potencialmente actos cognoscitivos.</p>
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	RACIONALIDAD	SUB-CATEGORÍA	CONOCIMIENTO HABITUAL	
POLO		CARACTERÍSTICA	ATRIBUTOS	TÓPICO / FRASE DETONANTE
<p>“El conocimiento habitual — considero que es un conocimiento en acto, aunque no actual, superior al conocimiento operativo —, y — claro está — el conocimiento como acto de ser.”</p>		<p>Conocimiento transobjetivo.</p>	<p>Conocimiento activo.</p> <p>Discernimiento</p> <p>Profundización</p>	<p>Las CLG son más que operaciones.</p> <p>Las CLG perfeccionan a la persona.</p>
<p>“Habrà un conocimiento que sea trascendental respecto del conocimiento objetivo, y lo conocido en él será superior a lo conocido intencionalmente. Si el conocimiento operativo no es el más alto, no puede agotar lo cognoscible. Por eso, no se puede conocer lo trascendental de manera objetiva. Es preciso trascender el objeto.”</p>				
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	HÁBITOS	SUB-CATEGORÍA	HÁBITOS INTELECTUALES	
POLO	SELLÉS	CARACTERÍSTICA	ATRIBUTOS	TÓPICO / FRASE DETONANTE
<p>“Los hábitos intelectuales, por ser netamente superiores a las operaciones intelectuales, no son disposiciones, sino actos en sentido estricto.”</p>	<p>“Educar esencialmente no consiste, por tanto, en dar contenidos racionales ni en adoctrinar en formas de comportamiento, sino en suscitar hábitos intelectuales y virtudes en la voluntad.”</p>	<p>Perfeccionan a la inteligencia de un modo distinto que las operaciones.</p> <p>Establecer (elegir) juicios argumentados y definir (llevar a la práctica) acciones adecuadas</p>	<p>Toma de decisiones</p> <p>Discernimiento</p> <p>Juicios acertados</p> <p>Prudencia</p> <p>Sabiduría</p>	<p>Las CLG favorecen la consistencia social.</p>

<p>“La adquisición de hábitos constituye la última fase, la más alta e intrínseca del crecimiento humano, porque los hábitos son perfeccionamientos de las facultades superiores, es decir, de la inteligencia y de la voluntad.”</p>	<p>Desde el primer acto intelectual, la inteligencia está en acto según un hábito. Eso quiere decir que la pluralidad de hábitos se corresponde con la pluralidad de operaciones..., por tanto, a cada tipo de acto corresponde un tipo de hábito.”</p>	<p>(estrategias) para resolver una situación determinada. Cambiar y transformar procesos con métodos y enfoques innovadores. Observar, descubrir y analizar críticamente deficiencias en distintas situaciones para definir alternativas e implementar soluciones acertadas y oportunas. Capacidad abstractiva</p>	<p>Conciencia Creatividad Innovación Solución de problemas Sentido Crítico</p>	<p>Las CLG pueden considerarse hábitos que perfeccionan la inteligencia.</p>	
<p>“los hábitos intelectuales adquiridos son también virtudes, en tanto que perfeccionan la inteligencia.”</p>	<p>“Que los hábitos sean fin indica que el hombre no se reduce a ser natura, porque ésta tiene un fin establecido, la causa final, pero no se dota a sí misma de fines. En rigor, la naturaleza tampoco dispone de los otros modos de posesión, ni siquiera del más bajo, por eso no produce.”</p>				
<p>“Para constituir el hábito intelectual, o para que surja, no hace falta una reiteración de operaciones; y nunca el hábito intelectual, está, por así decir, susceptible de incremento, o no está poseído hasta cierto punto, de acuerdo con una disposición más o menos intensa.”</p>					
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	HÁBITOS		SUB-CATEGORÍA	HÁBITOS MORALES	
POLO		CARACTERÍSTICA		ATRIBUTOS	TÓPICO / FRASE DETONANTE
<p>“Las virtudes no son actos perfectos, pues ninguna se adquiere nunca por completo; son disposiciones más o menos sólidas que se pierden con los actos contrarios.”</p>		<p>Regular el propio comportamiento, reflexionar sobre la propia actitud en relación con las actividades desarrolladas y responsabilizarse de las acciones realizadas. Son hábitos de la voluntad.</p>		<p>Orientación ética Voluntad Prudencia Justicia Dominio personal</p>	<p>Las CLG de tipo personal se desarrollan con la repetición de actos.</p>
<p>“La voluntad es una potencia distinta realmente de la persona, que es acto de ser y no acto sustancial.”</p>		<p>Se adquieren con una repetición de actos. Son potenciales porque se pueden incrementar siempre.</p>			
<p>“Hacen al hombre bueno en sentido moral; de ahí que suelen ser llamadas virtudes morales.”</p>					
<p>“Estas virtudes son entendidas como disposiciones, como habilidades o destrezas “morales” que arraigan los actos humanos en la potencia, siendo precisamente esta situación la que las lleva a tener un carácter potencial más marcado que los hábitos intelectuales en tanto que nunca se adquieren por completo; por eso es más fácil perder dichos hábitos que los de la inteligencia, cuya potencialidad es menos marcada.”</p>					
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	HÁBITOS		SUB-CATEGORÍA	HÁBITOS SOCIALES	
POLO		SELLÉS	CARACTERÍSTICA	ATRIBUTOS	TÓPICO / FRASE DETONANTE

<p>“Estas virtudes son aquellas que ayudan a que el hombre no orbite en torno a sí mismo sin saber quién es. Por el contrario, lo proyectan a una interacción significativa con el otro, a través de quien se refuerza la imagen propia y se dimensiona la subjetividad.”</p>	<p>“Es propio del medio conducir al fin, pero el medio es un bien en sí mismo. No tenerlo en cuenta da lugar a actitudes fanáticas. Sostener que lo único que interesa de los medios es que conducen al fin para la razón práctica, es cegar a la razón práctica porque los medios son buenos.”</p>	<p>Reconocer y comprender a los otros y expresar ideas y emociones. Crear y compartir significados, transmitir ideas, interpretar y procesar conceptos y datos, teniendo en cuenta el contexto. Consolidar un equipo de trabajo, integrarse a él y aportar conocimientos, ideas, capacidades y experiencias. Definir objetivos colectivos. Establecer roles y responsabilidades para realizar un trabajo coordinado con otros. Identificar las necesidades de un grupo e influir positivamente en él. Convocar, organizar, comprometer y canalizar ideas, fortalezas y recursos para alcanzar beneficios colectivos, actuando como agente de cambio mediante acciones y proyectos.</p>	<p>Comunicación Trabajo en equipo Liderazgo Manejo de conflictos Piedad Fraternidad Gratuidad Tolerancia</p>	<p>Las CLG contribuyen a que la persona coexista con los otros.</p>
<p>CATEGORÍA DE ANÁLISIS</p>	<p>RACIONALIDAD</p>		<p>SUB-CATEGORÍA</p>	<p>RACIONALIDAD PRÁCTICA</p>
<p>POLO</p>	<p>SELLÉS</p>	<p>CARACTERÍSTICA</p>	<p>ATRIBUTOS</p>	<p>TÓPICO / FRASE DETONANTE</p>
<p>“Los universales no mueven a la voluntad. La intención de otro es concreta, y ello, a su vez, exige que la razón no sea sólo teórica, sino también práctica: ha de mirar lo concreto para conectar con la voluntad.”</p>	<p>“El conocimiento humano no sólo no se reduce al operativo, sino que, merced a los hábitos, puede abandonarlo, porque ir más allá del conocimiento operativo es no quedarse en él, y considerarlo como limitado respecto de la apertura que facilitan los hábitos.”</p>	<p>Es un racionamiento que conduce a la acción. Ayuda a determinar qué es lo que se debe hacer. Estudia la acción humana dirigida hacia un fin. Permite la transformación de la realidad sensible. Operación immanente.</p>	<p>Conocimiento habitual. Praxis Voluntad</p>	<p>Privilegio las actividades que permiten adquirir conocimiento mediante la interacción entre los sujetos y con el contexto, por encima del teórico.</p>
<p>“Es propio del medio conducir al fin, pero el medio es un bien en sí mismo. No tenerlo en cuenta da lugar a actitudes fanáticas. Sostener que lo único que interesa de los medios es que conducen al fin para la razón práctica, es cegar a la razón</p>				

práctica porque los medios son buenos.”				
“La razón práctica; la segunda es el modo de comunicar el conocimiento de bienes a la voluntad.”				
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	RACIONALIDAD	SUB-CATEGORÍA	RACIONALIDAD INSTRUMENTAL	
POLO	SELLÉS	CARACTERÍSTICA	ATRIBUTOS	TÓPICO / FRASE DETONANTE
<p>“La presencia mental no pugna con prioridades reales superiores a ella. Por tanto, si el conocimiento humano sólo fuera operativo, terminaría ante una imprecisión insuperable. Para ir más allá es preciso un acto superior a la operación y no seguido por ninguna. Ese acto es el intellectus ut habitus.”</p>	<p>“se prefiere lo útil; sin embargo, el feed-back de lo útil es poco intenso”, los productos son resultados de la acción, pero no fines, son susceptibles de perderse, y además, la técnica se convierte en “una coartada por la que el viviente corpóreo se olvida de la ordenabilidad de su naturaleza (y en el caso del hombre, de sus hábitos).”</p>	<p>Permite acceder a la realidad desde el conocimiento sensible y el conocimiento intelectual. Descubrimiento del mundo. Formulación de juicios y raciocinios. Conocimiento limitado. Sólo conoce el objeto abstracto y no profundiza en la realidad de donde ese objeto se ha abstraído. Sin este tipo de conocer, el trabajo y la cultura serían imposibles. Permite solucionar los problemas de la vida ordinaria. Indispensable. Limitado. Se puede abandonar por medio de los hábitos cognoscitivos. Voluntad pragmática</p>	<p>Conocimiento operativo de la razón. Teorización Poesis Funcionalismo Límite mental Procedimiento Conceptos Juicios Razonamientos</p>	<p>El conocimiento operativo (objetivante) es el usual o común entre los hombres, el que empleamos ordinariamente en la vida práctica.</p>

Tabla 3: Matriz teórica de categorías de análisis. Producción propia.

3.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS

La información utilizada del Proyecto Educativo Institucional del Colegio Distrital Paulo Freire, así como la de las actas de reunión del Consejo Académico de la institución, es pública. De esta manera, fue empleada para el planteamiento del problema de acuerdo con la ruta metodológica establecida. El acceso a las actas del Consejo Académico, evidencia fundamental de los procesos institucionales, se hizo respetando los parámetros técnicos de organización y disposición de las mismas, establecidos para la correcta gestión de los documentos institucionales de acuerdo al Plan Institucional de Archivo -PINAR-.

Las referencias bibliográficas del presente trabajo a las que se accedió de manera física o en línea, así como la perteneciente al Repositorio Institucional de la Universidad de La Sabana, cuya finalidad fue netamente académica, fueron citadas conforme a la sexta edición de las normas APA, dando el respectivo crédito a los documentos y a su(s) autor(es).

En cuanto a la información extractada de los encuentros con el grupo de enfoque, se socializaron a los seis (6) participantes, previo al Encuentro 1, tanto los objetivos, como el alcance del presente trabajo de profundización. Se hizo claridad en que el uso de dicha información sería exclusivamente para fines académicos, enmarcados en la búsqueda del mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los ciclos IV y V.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1. LO INSTRUMENTAL Y LO PRÁCTICO EN EL COLEGIO DISTRITAL PAULO FREIRE

Desde la creación del Colegio Distrital Paulo Freire, el carácter técnico de la educación media ha generado una dinámica para desarrollar en los estudiantes conocimientos y habilidades privilegiando una racionalidad instrumental, dejando de lado las aptitudes y valores. Esta “dinámica instrumental” característica de la institución ha venido marcando los objetivos de los niveles educativos que preceden la educación media, teniendo en cuenta la secuencia en el currículo, así como otras dinámicas del plantel. Incluso, ha permeado la visión de los estudiantes y sus padres de familia sobre el proceso educativo, quienes ven como componente de la atraktividad de la institución este tipo de formación.

La institución ha tenido desde su origen el objetivo, un tanto difuso, de preparar a los estudiantes para el ingreso a la educación superior. Similar, pero con menor intensidad y convicción, también se ha venido preparando para el mundo del trabajo. Por lo tanto, la institución ha venido siendo vista más como un puente entre el colegio y la educación superior que con el mundo laboral, de manera tal que quienes acuden o buscan pertenecer a ésta, desde la básica secundaria o la media, lo han hecho con la convicción de que, mediante la formación técnica en alguna de las especialidades que allí se ofertan, esta transición tiene más probabilidades de darse.

El colegio está referenciado en el contexto próximo por este aspecto técnico (instrumental) más que por la formación integral (práctica) que allí se debiese ofrecer. Es decir que, las personas en su mayoría, no acuden a éste por los hábitos, aptitudes y valores en que allí se puedan formar, además del conocimiento, sino por la posibilidad que les brinda de formarse técnicamente en una especialidad a partir de la educación

media que, no facilitará o garantizará, pero sí aporta algunas herramientas que, aprovechadas de manera individual, posibilitan el acceso a la educación superior.

Con la formación para el mundo laboral, los estudiantes y sus familias no acuden allí conscientes de que la formación para el mundo del trabajo, que demanda el desarrollo de una racionalidad práctica con mayor formación integral, es otra posibilidad y la impronta que ha de tener la educación técnica desde el marco normativo. Hay una “visión parcializada” que no pone a dialogar en este contexto social el mundo de la educación superior con el mundo del trabajo. Esta visión está especialmente presente en una parte del colectivo docente que, bajo premisas de un pensamiento crítico, no ponen a dialogar la educación con el mundo laboral.

“La criticidad debiese movilizar para transformar, pero en el caso de nuestro colegio la criticidad ha provocado inmovilidad para sólo juzgar” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 1). Hay un empobrecimiento de la noción de sentido crítico que bien puede considerarse como su causa principal.

A propósito de este sentido crítico, que bien ha generado, genera y generará situaciones similares a la hasta aquí descrita, ya Barrio (2004), refiriéndose al ámbito de la “nueva pedagogía” había mencionado que

En ella ha quedado reducida dicha noción al mero juzgar de todo, a la emulsión espontánea del primer parecer que se nos ocurre, como una manifestación de la actividad personal y como un medio para liberar el dinamismo interior. (...) Al menospreciar este elemento, se tiende a identificar el sentido crítico con la actitud relativista y escéptica (p. 230).

Frente a esta situación, algunos docentes somos imparciales y optamos por no tomar postura, evitando caer en la constante pugna generada por el “sentido crítico” que infunden los otros. Ante esto, parece hay unos que evidencian lo confunden “con la actitud de censurar las conductas o las ideas ajenas, o bien con la situación en que se

halla el escéptico, que no acepta, por sistema, nada de lo cual no tenga una evidencia inmediata” como lo planteó Barrio (2007b, párr. 10).

La primacía de lo instrumental, por ende, ha llevado a desconocer y/o no reconocer las CLG como herramientas que enriquecen la formación humana desde la óptica antropológica con la que se recupere el fin educativo. La postura en relación a éstas está inclinada hacia el asocio y desarrollo de competencias para lo productivo y la competitividad, a pesar de estar enmarcadas dentro de un grupo de competencias para la vida. Independientemente de que se hable de querer estudiantes competentes y seres útiles que emprendan con acierto sus proyectos de vida (MEN, 2007, p. 3), dichas competencias se desconocen y se termina inclinando la balanza hacia la comprensión de las mismas únicamente para el desempeño en un espacio laboral, aspecto ha de entenderse como una dimensión que supera considerablemente la ejecución de tareas en un oficio específico, confundiendo sus atributos con los de las Competencias Laborales Específicas.

Debido a esto hay una falta de reflexión antropológica que aporte a la superación de la concepción instrumental que se termina teniendo de estas competencias. Aunque en la Guía N° 21 del MEN (2007) se presentaran una serie de ideas básicas en relación con su formación, y se dijese que “éstas constituían un punto de partida de una reflexión y un diálogo inacabados con la comunidad educativa del país”, se evidencia carencia de la misma. Dicha carencia de reflexión desde una mirada antropológica, sumada la racionalidad instrumental a partir de la cual terminan siendo entendidas, ha conducido a la no comprensión de que estas competencias fueron formuladas con el propósito de formar estudiantes integralmente.

Consideradas únicamente como herramientas asociadas a la productividad y la competitividad, es decir, a un ambiente y una racionalidad con características netamente instrumentales, actualmente no se tienen en cuenta como competencias. *“Es evidente su desconocimiento y en consecuencia su ausencia en la praxis educativa. No se tienen en cuenta como herramientas que enriquecen el proceso formativo desde la*

perspectiva integral y, en el espacio que ocupan en los planes de estudio y en la práctica -en el currículo-, se evalúan con éstos aspectos operativos o meramente comportamentales que válidos, finalmente no responden a las conductas o comportamientos (hábitos o forma de ser) que indican mediante el alcance de los desempeños de competencias lo que una persona es capaz de hacer cuando ha logrado desarrollarla” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 2).

“Estas competencias tuvieron una relativa acogida y quedaron en los planes de estudio, pero finalmente no se les hizo ningún seguimiento en el proceso formativo” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 2). De esta manera, se percibe la manera como paulatinamente en las prácticas se ha diluido el ideario institucional. Por ello, con el propósito de implementar una formación basada en la “pedagogía freiriana” que propenda por el desarrollo integral de los estudiantes para que sean competentes en el mundo actual, las CLG han de ser recuperadas, resignificadas.

4.2. RECUPERAR EL ELEMENTO HUMANÍSTICO

Actualmente la escuela experimenta de manera sistemática una pérdida del elemento humanístico que hace que primen aspectos que no son trascendentales sobre el desarrollo del ser humano como persona, desdibujando el fin educativo (Barrio, 2013). Esta es una razón que ha de movilizar a los educadores para que de forma innovadora y con rigurosidad académica aporten y planteen derroteros conceptuales y estratégicos que permitan la reflexión, fundamenten y operacionalicen las prácticas para que dicha realidad se transforme. La reflexión pedagógica desde una perspectiva filosófica bien puede aportar para que se reúnan una serie de elementos conceptuales que justifiquen la necesidad de recuperar lo humano y resignifiquen las prácticas pedagógicas, entendiéndose con ello recuperar lo antropológico de la labor educativa.

La falta de un fundamento conceptual antropológico sobre la riqueza que encierran las mismas para la formación del *ser*, lo que el hombre *es*, persigue, busca o está llamado a dar, que, especialmente en la apuesta por esta formación, se traduce en la pérdida de aspectos vivenciales con sentido. Se abre de esta manera el camino que conduce a la repetición de rutinas y la objetivación del sujeto que dista de la generación de dinámicas y ambientes propicios para la formación integral, y al de la puesta en práctica de acciones que, válidas en su repetición, se configuran en hábitos operativos que dan paso al desarrollo de virtudes.

Esta realidad, carente de fundamentos y de reflexión antropológica que resignifique la praxis en el contexto educativo particular, ha generado la necesidad de crearla y, de que exista, recuperarla. La antropología, que “se halla originariamente incardinada en el terreno de la Filosofía, y muy en el núcleo de ésta” (Barrio, 2004, p. 21) no ha sido muy tenida en cuenta, a pesar de ser uno de los caminos a través del cual se recupere lo humano. De ahí pues la necesidad de ahondar en el saber filosófico que consiste en aprender a «echar de menos», el mismo saber que “puede prestar el gran servicio de acostumar la mirada a elevarse por encima de «lo que hay», de lo que «está ahí»” (Barrio, 2004, p. 26).

“Hay ausencia de una mirada antropológica, coherente y consecuente que sustente las Competencias Laborales Generales y su formación, que permita recuperar lo esencial y resignificar nuestras prácticas” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 2). Esto es lo que ha traído como resultado el desconocimiento de aspectos constitutivos del ser humano que se dan por trabajados en el proceso formativo y que finalmente no han sido tenidos en cuenta. La falta de unos presupuestos conceptuales que han de traducirse en acciones con sentido que potencien una racionalidad valórica, ha conducido a un creciente debilitamiento de la formación en CLG y, por tanto, de la calidad educativa. El profesional de la educación generalmente no cimienta sus prácticas en presupuestos antropológicos evidenciables que transformen al sujeto y permitan que se recupere el fin educativo mediante el pleno reconocimiento de que con quienes trabaja es con personas.

Este desconocimiento lleva a que no se tenga en cuenta en la formación en estas competencias la esfera de los valores, actitudes, intereses, motivos y modos de actuación propios de la formación del *ser*, evidenciados en los desempeños que, practicados, demuestran el alcance de una determinada competencia. Así, la educación ha pasado de ser educación del hombre y para el hombre y se ha convertido en una educación ajena a la realidad humana. Realidad que compleja y a la vez valiosa, requiere “una precomprensión antropológica que suministre la base teórica fundamental del trabajo educativo” (Barrio, 2004, p. 28) y que permitan en la praxis recuperar la educación al servicio de la persona para su mejora total, no parcial, y la realización perfectiva de sus capacidades y posibilidades.

La concepción de estas competencias desde la búsqueda de la eficacia al servicio de intereses económicos, es decir, de manera fragmentada, es el resultado del desconocimiento de elementos antropológicos que permiten que cobren sentido en el ejercicio docente. “*Quienes la han abordado, lo han venido haciendo sin tener en cuenta su integralidad e interdependencia entre las mismas y con el proyecto ético de vida y la construcción del tejido social*” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 2). Su comprensión inadecuada ha deteriorado su valor, dejando de lado el por qué y el para qué de las mismas. La falta del reconocimiento del sentido humanístico que encierran y el fuerte contenido antropológico que se esconde tras éstas, se traduce en la falta de sentido de las mismas, su marginación por el desconocimiento de la aportación que hacen al fortalecimiento de la identidad personal.

Igualmente, la existencia de una resistencia al cambio impide a los docentes estudiar con profundidad el enfoque por competencias y comparar sus contribuciones con lo que se ha hecho tradicionalmente en la educación. En esta medida, es claro que el enfoque de competencias tiene una serie de importantes contribuciones a la educación, como son 1.) énfasis en la gestión de la calidad del aprendizaje y de la docencia; 2.) formación orientada al desempeño idóneo mediante la integración del

conocer, con el ser y el hacer; 3.) la estructuración de los programas de formación acorde con el estudio sistemático de los requerimientos del contexto.

Ahora bien, hay una ausencia de una reflexión y diálogo entre los procesos cognoscitivos con los humanísticos dentro del marco del saber ser, el saber conocer y el saber hacer. Ahí radica el desequilibrio entre la racionalidad instrumental y la práctica. Con ello se plantea el reto de aportar al logro del equilibrio entre la racionalidad instrumental, en la que han sido encasilladas estas competencias, y la racionalidad práctica (valórica) potenciada por la formación en hábitos operativos buenos.

Por consiguiente, cobra sentido el poder establecer los alcances y limitaciones de este tipo de competencias que favorezcan o no su comprensión como configuradoras de *Ethos*, pues se tendrá claro su aporte a la reducción de la brecha existente entre las dos racionalidades mencionadas, el cual será punto de partida para proponer unos lineamientos y/o parámetros curriculares que aporten al mejoramiento de prácticas pedagógicas en el marco de la educación de calidad.

4.2.1. Alcances de las CLG como configuradoras de *Ethos* personal.

El grupo focal analizó la importancia, trascendencia y valor de las CLG. En el tercer encuentro sostenido se definieron como alcances de dichas competencias en la configuración de *Ethos* personal los siguientes:

► ALCANCE N° 1

“*La persona aprende y puede continuar aprendiendo*” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 3). Las CLG permiten entender los espacios -ambientes- educativos como humanizantes y constructivos y a la persona como un ser optimable, es decir, desde el punto de vista de su capacidad de

perfección. Además, como persona que está en constante aprendizaje, es también concebida como una dinámica tendiente a la configuración que no ha alcanzado todavía y que, con cierta riqueza, aunque incipiente que parezca, lo establece como un sujeto no distante del máximo de perfección de que es capaz.

► ALCANCE N° 2

“Estas competencias dinamizan la generación de nuevos ambientes para lograr potenciarlas y desarrollarlas” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 3). Queda claro que su desarrollo no se logra dentro de lo convencional, por lo tanto, son una oportunidad para sacar del “estado de confort” al educador. En la medida que requieren nuevas estrategias metodológicas permiten la innovación en la creación de espacios favorables a la expresión y expansión de las capacidades de la persona, en todos los aspectos del desarrollo humano intelectual, ético y comunicativo.

► ALCANCE N° 3

“Favorecen el trabajo articulado en la comunidad educativa” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 3). En la medida que estas competencias no aparecen desagregadas, las acciones a través de las cuales se busque potenciarlas, también serán más cohesionadas y coherentes. Generan trabajo conjunto entre diferentes actores del proceso educativo y conducen a una dinámica donde se favorezca el desarrollo pleno de las capacidades individuales y grupales, evitando la duplicidad de esfuerzos. Además, no demandan requisitos operativos para garantizar su desarrollo.

► ALCANCE N° 4

“Forman para el desarrollo personal y permiten la participación constructiva del estudiante” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 3). A diferencia de otro tipo de conocimientos o aprendizaje, las CLG de

tipo intelectual, personal e interpersonal generan conciencia en quien son potenciadas. Pueden hacer más consciente al estudiante de los enormes beneficios del proceso formativo ya que desatan procesos constructivos en las personas para que puedan transformar sus actitudes y comportamientos.

► ALCANCE N° 5

“No responden a contenidos sino a medios para el desarrollo de aptitudes y rasgos de personalidad” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 3).

► ALCANCE N° 6

“Son una opción por el valor intrínseco de la persona humana” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 3). Basadas en una visión integral del individuo permiten que los estudiantes, a los que se conciben con una mente activa y a la vez compleja, fortalezcan su autoimagen y la valoración de sí mismos. El proceso formativo desde esta perspectiva, además de darle valor a la persona humana, permite recuperar el conocimiento latente o explícito que hay en cada uno de ellos. Llevan a que se crea en la persona y en sus potencialidades incrementando sus niveles de auto dominio y autonomía.

► ALCANCE N° 7

“Permiten concebir la formación como un proceso que no es solo instrumental” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 3). A la luz de éstas se considera a la persona como componente activo, en el que la *práxis* ocupa un lugar importante. Se da paso a una variedad de experiencias formativas que parten de los intereses de los estudiantes.

► ALCANCE N° 8

“*Privilegian la comunicación abierta y horizontal*” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 3), la cual posibilita la satisfacción de necesidades de aprendizaje de las personas, especialmente en torno a aprendizajes de carácter vital y duradero. Son una oportunidad con la que se pueden potenciar intervenciones voluntarias y el compartir de experiencias.

► ALCANCE N° 9

“*Llegan a ser procesos efectivos en cuanto a la aplicabilidad de los resultados*” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 3), pues estos pueden ser perceptibles a corto plazo. Desde el trabajo en equipo se puede evidenciar con la formulación de metas compartidas y el compromiso en las tareas para lograrlas.

► ALCANCE N° 10

“*Propician la comprensión de la persona como parte fundamental de conjunto social*” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 3). Habilitan a la persona para valorar su impacto como ser consciente y activo en la colectividad y da valor al trabajo por sus beneficios tanto en la realización personal como en la transformación positiva de las condiciones de vida del conjunto social. Asimismo, aportan a la formulación de un currículo transformador tanto del sujeto protagonista del mismo como del contexto en que se halla inmerso.

4.2.2. Limitaciones de las CLG como configuradoras de *Ethos* personal.

De la misma manera, el grupo focal analizó, en este caso, las limitaciones de las CLG como configuradoras de *Ethos* personal. Fueron las siguientes:

► LIMITACIÓN N° 1

“Están enmarcadas dentro de un contexto educativo, social y político determinado -mecanicista-” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 2), caracterizado por el desarrollo de currículos basados exclusivamente en la formación de destrezas y habilidades para la inserción en el mundo laboral, que insisten en desconocer el hecho de que la formación incluye diversas dimensiones del desarrollo humano y apelan por aprendizaje más vitales. Además, por haber “surgido” como factores de articulación con el mundo productivo, son entendidas como formación para el trabajo y difícilmente sean vistas por todo el colectivo docente desde la perspectiva que no necesariamente son para desenvolverse en una situación de trabajo, entendiéndose esta concepción unificada como un factor clave de éxito.

► LIMITACIÓN N° 2

“Pueden llegar a ser vistas como fines en sí mismas y no como medios para el desarrollo de aptitudes y cualidades” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 3).

► LIMITACIÓN N° 3

“El incipiente desarrollo de una teoría pedagógica, curricular, evaluativa y didáctica propia” (Cabra, 2008). Las CLG están enmarcadas en un proceso evaluativo que exige resultados mayoritariamente cuantificables, lo que las puede reducir a evaluar aspectos netamente evidenciables, restándoles amplitud formativa. Su componente evaluativo no dispone de un concepto claramente definido que le resta precisión y validez al proceso evaluativo en sí. Esta limitación surge del enfoque en que se hayan inmersas, pues éste no ha resuelto el problema de cómo evaluarlas logrando una práctica evaluativa disciplinar y metodológica coherente con el proceso formativo.

“La ausencia de formación en evaluación ha sido una variable permanente y que dificulta la aplicación del componente evaluativo” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 2).

► LIMITACIÓN N° 4

“Dar por hecho que los indicadores de desempeño de estas competencias ya están fijados” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 2). El hecho de que las CLG estén presentadas en una cartilla reduce la creación de nuevos desempeños o situaciones con los que se evidencie el desarrollo gradual de cada competencia, la cual, obviamente desde la teoría de los hábitos y las virtudes no puede estar estandarizada.

► LIMITACIÓN N° 5

“Su desarrollo y potenciación termina quedando bajo la responsabilidad de un colectivo docente en el que se ha debilitado el papel como profesional propositivo y reflexivo” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 3). Teniendo en cuenta esto, igualmente, la formación en las mismas puede estar impregnada de visiones particulares de las mismas.

► LIMITACIÓN N° 6

“Están concebidas dentro de un contexto humano y social en el que prima la inmediatez y el relativismo axiológico y moral” (Extractado de grupo de enfoque, Colegio Distrital Paulo Freire, 2016, Encuentro 2). Con esto, existe cierta actitud reaccionaria e indiferente ante la adquisición de “conocimientos” para la vida, lo que dificulta la existencia de una actitud que permita el aprendizaje continuo.

5. PROPUESTA DE LINEAMIENTOS CURRICULARES

Teniendo en cuenta el contexto institucional, el análisis teórico hecho y los hallazgos encontrados, es claro que, con los alcances, pero a la vez con ciertas limitaciones, pocas en contraste con los primeros, las CLG son unas herramientas que permiten configurar el *Ethos* personal. Así, a partir de estos insumos que podrían denominarse pedagógicos, los cuales han sido sustentados teóricamente como hábitos en sí mismos, y que además tienen unas aproximaciones metodológicas y de evaluación en la Guía N° 21 del MEN (2007), se puede aportar al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en los ciclos IV y V del Colegio Distrital Paulo Freire. Sin embargo, debido al problema planteado en torno a su deficitaria incorporación al currículo, se hace pertinente formular una serie de lineamientos curriculares que potencialmente permeen las prácticas pedagógicas en la institución.

Por lo tanto, se hace necesario la definición, a manera de propuesta, de unos lineamientos para que el currículo al nivel del ciclo sea coherente tanto con el nivel más amplio como con el institucional de acuerdo a lo planteado por Castro (2010, p. 65). El papel de estos lineamientos, enmarcados dentro de los criterios de integralidad, coherencia, transversalidad y transparencia, consistirá en orientar la formulación y gestión para una educación transformadora, teniendo en cuenta particularmente el enfoque curricular antropológico que se debe empezar a tener y vivenciar, el cual supere considerablemente el actual, caracterizado por dinámicas mecanicistas basadas en el principio del resultado.

Partiendo que las estrategias indican las acciones y procedimientos por seguir en coherencia con el enfoque antropológico, los lineamientos curriculares a proponerse hacen referencia a los parámetros sobre los cuales se decide una estructura y gestión curricular (Castro, 2010, p. 82), que en este caso será a nivel de ciclo educativo, pues las CLG son trabajadas en la educación básica y media, ciclos III, IV y V. A partir de

esto se definen los siguientes lineamientos curriculares desde los cuales se hará seguimiento y control a la gestión curricular. Estos determinan las categorías, factores e indicadores que permiten verificar la efectividad transformadora del currículo, a partir de los propósitos definidos (Castro, 2010, p. 124).

Para la lectura y comprensión de los lineamientos se debe tener en cuenta que estos son orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares para apoyar el proceso de fundamentación y planeación curricular. Asimismo, se constituyen en referentes e insumos fundamentales que apoyan y orientan el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación.

Se sugiere además tener en cuenta que al momento de implementarlos, es conveniente que estén enmarcados dentro de los criterios curriculares planteados por Castro (2010), a saber:

- La **integralidad** de los procesos al articular proyectos, programas formativos, investigación, acciones sociales. La integralidad también se hace realidad a través de la expresión de los perfiles y competencias en un todo armónico.
- La **coherencia** entre niveles curriculares, fundamentos y componentes, y entre los discursos y prácticas.
- La **transversalidad** a partir de intencionalidad formativa e investigativa de la facultad, ciclo educativo, escuela, departamento.
- La **transparencia** curricular que exige expresiones claras, lógicas y afines con la realidad del programa o propuesta formativa que se ofrece y la realización.

5.1. LAS CLG COMO CONFIGURADORAS DE *Ethos* PERSONAL

Ya lo expuso Tobón (2006) cuando, refiriéndose a las diversas críticas que se han planteado al enfoque de competencias, presentó que “una definición compleja, sistémica e integral de las competencias contiene no sólo la dimensión cognoscitiva y la dimensión del hacer, sino también la dimensión del ser” (pp. 7-8). De ahí que, más allá de plantear la idoneidad de la persona en la ejecución de tareas en un trabajo determinado, dicha idoneidad está orientada a que la persona sepa desempeñarse con excelencia también en los demás planos de la vida humana.

Es en este escenario donde deben ser ubicadas las CLG, especialmente las de tipo intelectual, personal e interpersonal. Independientemente de todas las definiciones, opiniones y significados que se les puedan atribuir a las competencias, y a pesar que el concepto haya variado mucho, es desde el plano humano que cobran mayor sentido. Ya no se tiene de éstas en cuenta únicamente que estén enmarcadas dentro de lo que son capacidades o habilidades con las que se refuerza aquello del “saber hacer en contexto”, sino que, quizá en un orden primario, jerárquicamente hablando, se entienda que son aptitudes, entendidas éstas, no como capacidades, sino como cualidades.

Así, las CLG, entendidas, no sesgadamente como herramientas que sólo favorecen la articulación con el mundo productivo y del trabajo, sino como aptitudes, que superan lo relacionado con capacidades, son elementos o el carácter distintivo de la naturaleza de alguien. De esta manera, se puede decir que indiscutiblemente son configuradoras del ser personal del sujeto, es decir, de su *Ethos*. Todo radica en la definición que se tenga de las mismas. Si se cae en el reduccionismo de orientarlas únicamente al desempeño eficaz y satisfactorio de la persona, mediante el cual se vinculan el saber con el hacer, lo que termina refiriéndolas a destrezas que facilitan el vínculo con el mercado laboral o la educación superior, dificulta entenderlas desde la integralidad.

En este orden de ideas, hablar de CLG es hablar del desarrollo de competencias para la vida. Es hablar de competencias que no solamente están asociadas a la

productividad y la competitividad. No están asociadas tan sólo a conocimientos, o habilidades. Las CLG están asociadas sobre todo a actitudes, es decir, al modo de ser personal, y que más allá de llevar a que la persona haga, conducen a que la persona sea de un modo determinado. Su desarrollo lo configura. Entendidas como un conjunto de valores y actitudes que se desarrollan, dan la posibilidad para que la persona descubra riquezas antes desconocidas de su ser y así, novedosas, viabilicen que sean alineadas de diversas maneras y, por lo tanto, cada quien establezca la mayor o menor intensidad al apropiárselas.

En la medida que se desarrollan, en la medida que se potencian, permiten alinear características individuales. Así, antes de capacitar y habilitar a una persona para el desempeño de una tarea o actividad determinada, que es la definición imperante, la que pone el énfasis de las competencias en el resultado (*póiesis*), estas características «habilitan para». Es esto radica ser competente. Pareciera que las competencias son algo extrínseco al ser humano, ajenas a éste, pero las competencias son algo intrínseco que requiere ser potenciado, descubierto. Descubiertas inicialmente por la propia persona, son luego potenciadas con la cooperación de quien puede conducir al desarrollo continuo y cada vez mayor de las mismas dentro de la dinámica de perfectibilidad humana.

Las CLG, entonces, conducen a que la persona desarrolle cada vez más esas características que, ampliadas en una mayor o menor intensidad, le hacen ser diferente de los otros. Estas características propias del individuo son las que permiten desempeñarse de manera eficiente en la vida personal, intelectual, social, ciudadana y laboral” (MEN, 2007, p. 3). No es la competencia en sí la que faculta; son las características que estas competencias configuran las que lo hacen.

Dentro de las CLG de tipo intelectual se encuentra, por ejemplo, la competencia «creatividad», y según lo expuesto, ésta no radica tan solo en que la persona cambia y transforma procesos con métodos y enfoques innovadores. Partiendo que dicha competencia no estaría únicamente enfocada de cara a los procesos, quien la descubre

y la incrementa, a quien se la potencian, reconoce que es capaz de crear algo, no solo material. Estimular esta aptitud de invención, lleva a la persona a que pueda hacer “las cosas” de manera diferente a los demás. En sí, una persona, al potenciarle esta competencia siempre puede ser más creativa que otra.

Retomando lo relacionado con la definición de competencia, lo anterior se refuerza, si ésta se entiende como la aptitud y los rasgos de personalidad de un individuo para hacer – y ser - o intervenir en alguna cuestión determinada de manera eficaz (Carrión, s.f, p. 197). Asimismo, si se comprende que son un conjunto de valores. Por lo tanto, poseer una competencia es haber potenciado, configurado un valor que hace del sujeto algo único, no porque sólo él lo tenga, sino por la manera de vivenciarlo. Ese sería el rasgo característico de su personalidad. Así entendido, las competencias como valores pueden configurar una personalidad diversa que será más valiosa cuanto más individualizada sea. Esto alude Hartmann (2011) cuando refiere que

Y aquí es el punto en el que la conducta individual de cada uno se diferencia axiológicamente – y no simplemente, por cierto, por el preferir del valor más alto o más bajo; esto es, no meramente según el punto de vista del bien y del mal, sino también según una diversidad muy grande de posibilidades de especificación axiológica. En una y la misma situación compleja, bajo circunstancias imprevisibles, son posibles muchos tipos de conducta o de decisión – según cuál sea tomado como donante de normas entre los valores tocados por ella. Todo *ethos* humano ya lleva consigo su tendencia de preferencia por determinadas orientaciones de valor; [...] Y desde luego todo *ethos* tiene razón a su modo (p. 554).

Si el *Ethos* personal es el carácter distintivo de la personalidad, las CLG aportan a su configuración, pues a través de estas, los rasgos de la personalidad y las aptitudes, se insiste, entendidas como elementos o el carácter distintivo de la naturaleza de alguien, se construyen, se fortalecen. De acuerdo con esto, se entiende que las aptitudes y los rasgos de personalidad no son un insumo necesario para que las experiencias de un individuo puedan incorporarle determinadas capacidades que lo tornen competente, lo cual se expresaría como se muestra en la *Ilustración 1*, pues la relación es más bien

de doble vía. Por el contrario, potenciar las competencias son el insumo necesario para que un individuo incorpore aptitudes y rasgos a su personalidad, como se expresa en la *Ilustración 2*.

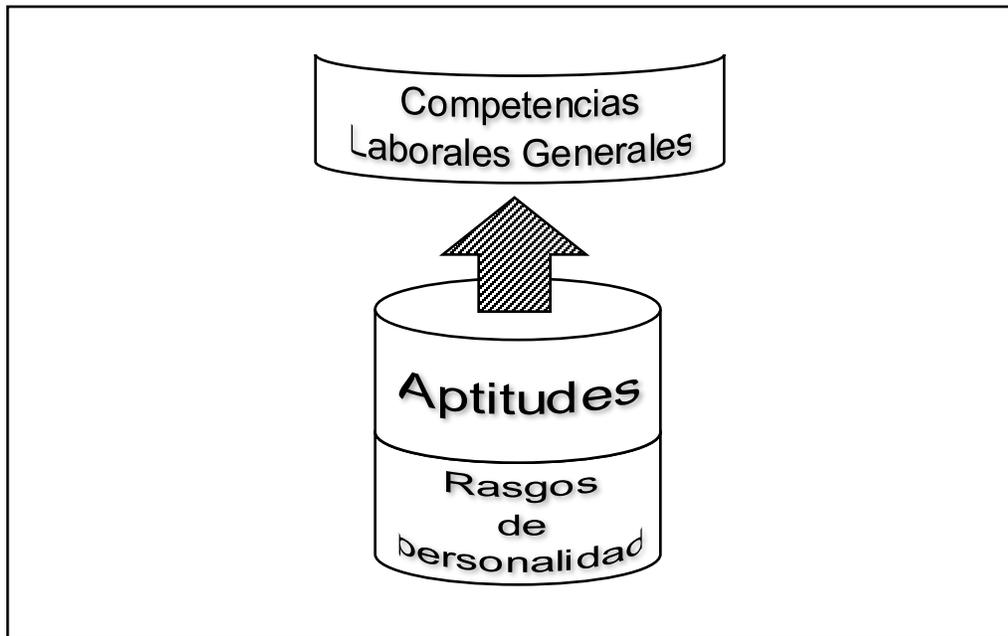


Ilustración 1: Las aptitudes y los rasgos de personalidad como insumo necesario para el desarrollo de CLG. Producción propia.

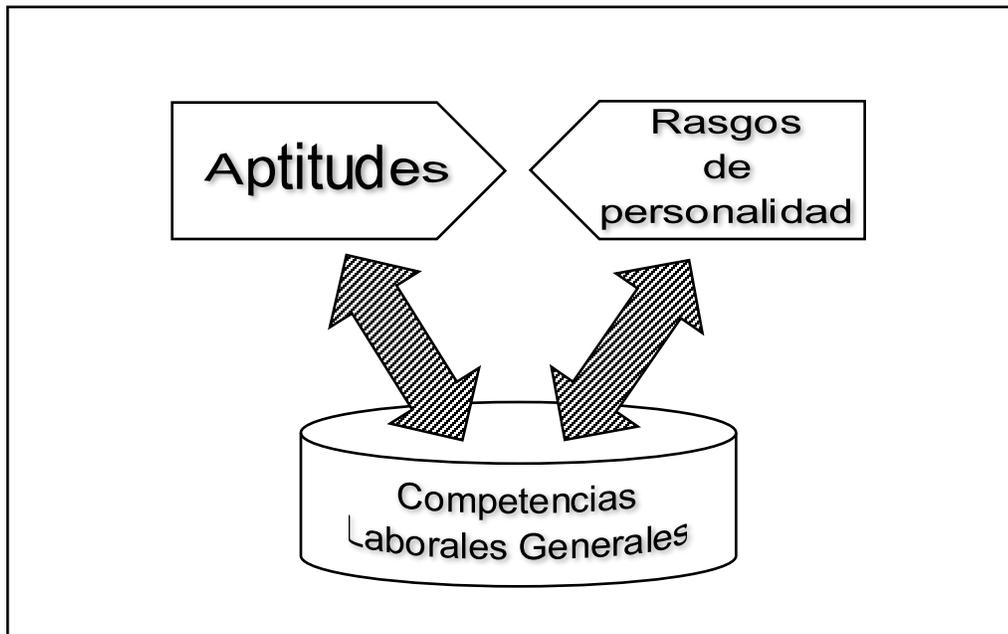


Ilustración 2: Relación de doble vía. Las CLG como insumo necesario para el desarrollo de aptitudes y rasgos a su personalidad. Producción propia.

Ahora bien, una persona no es creativa de por sí. Tiene la potencia de serlo. Al potenciar la competencia, esta aptitud, este rasgo se amplía. Por eso, aunque todos tengamos potencialmente la posibilidad de ser creativos, no todos los somos en el mismo grado, o nos consideramos así. No todos hemos sido formados en esta competencia, por lo que esta no es un rasgo característico de la personalidad de algunos. Para otros sí. De ahí que cada una de las CLG de tipo intelectual, personal e interpersonal termina configurando un determinado rasgo de personalidad o aptitud característica del individuo, con cierto grado de intensidad, pues ya se ha mencionado que, potencialmente y por naturaleza, todos tenemos la disposición de serlo.

Lo mismo sucede con la CLG interpersonal de «comunicación», es decir que, aunque todos por potencia hablamos, no todos sabemos hablar. Potenciando esta competencia que, según la Guía N° 21 radica en “reconocer y comprender a los otros y expresar ideas y emociones, con el fin de crear y compartir significados, transmitir ideas, interpretar y procesar conceptos y datos, teniendo en cuenta el contexto.”, quien la desarrolle adquirirá para sí, en cierto grado, la aptitud o rasgo característico de ser coherente –puede ser otro(a)-, saberse comunicar, que no todos tienen o han alcanzado. A esto se refiere Polo (1988) en su curso de teoría del conocimiento cuando habla del *hábito lingüístico*,

El hablar no es primario: una cosa es saber hablar y otra es hablar. Se habla si se sabe hablar. Por tanto, el estatuto primario del lenguaje es habitual. Y como no se debe retrasar demasiado el saber hablar, me parece correcto decir que el hábito correspondiente a la abstracción es efectivamente el hábito lingüístico, o el lenguaje como hábito (párr. 13).

Lo anterior se puede resumir en la *Ilustración 3*, en la que se plantean una serie de rasgos de personalidad que bien pueden ser configurados por las CLG en la dinámica de doble vía. Además, abre la perspectiva de las CLG como generadoras de hábitos, pues cada vez se puede ser más competente mediante la repetición constante de actos -buenos-, prolongando así la naturaleza primaria a través de estos. (Barrio, 2007a). Con

ello, también se entienden las CLG no como conocimiento operativo, sino como conocimiento habitual.

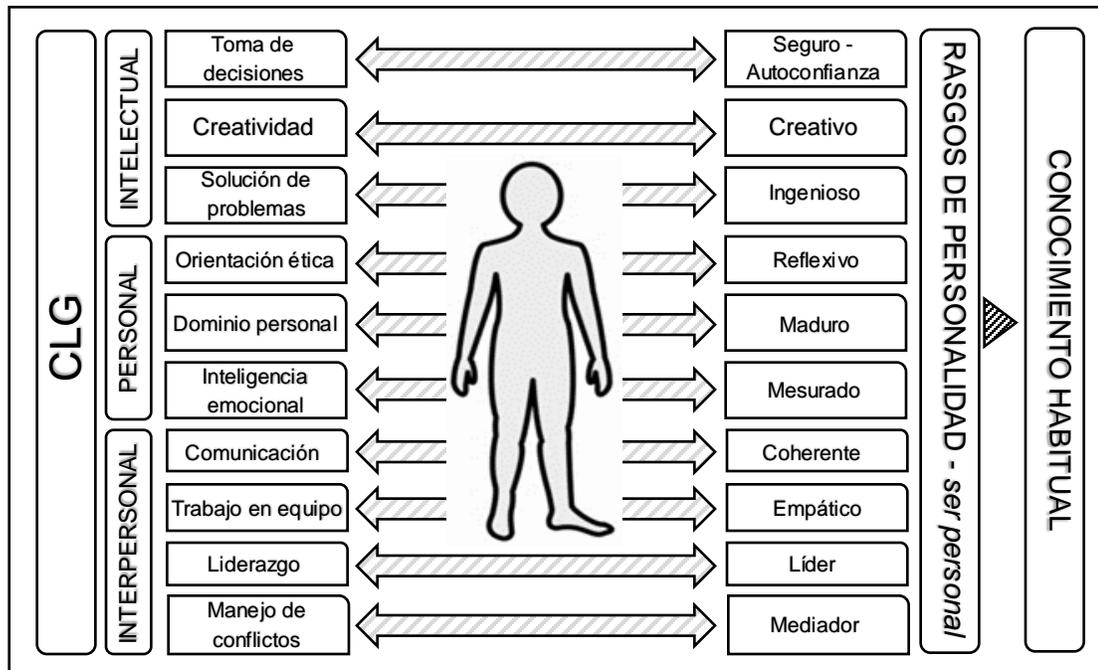


Ilustración 3: Rasgos de personalidad configurados por las CLG. Producción propia.

5.2. LAS CLG COMO HÁBITOS QUE PERFECCIONAN LA PERSONA

Una vez se ha hablado de las CLG de tipo intelectual, personal e interpersonal como configuradoras de *Ethos* personal, ha quedado abierta la posibilidad de referirse también a éstas como hábitos propiamente dichos o como generadoras de los mismos. Como hábitos propiamente dichos, en la medida que las CLG han de ser competencias que, al potenciarse, o la persona ser consciente de las mismas, se ejercitan, se ponen en práctica y se demuestran una y otra vez, cada vez mejor. Y la naturaleza del hábito es esa. Además, ser competente no es un estado que se logra, pues cada vez más se puede perfeccionar una competencia. O bien, como generadoras de hábitos, en la medida que su comprensión las ubique en un estadio jerárquicamente superior a los hábitos porque serían éstas las que los movilizan.

Se hace referencia a esto en relación a lo mencionado en el aparte anterior, pues quizá, hasta tanto no se potencia en la persona una competencia, no se le hace consciente que potencialmente puede ser de otra manera mediante la repetición constante de actos. Por ejemplo, con la CLG de tipo personal «orientación ética»: a pesar de que toda persona debiese “regular el propio comportamiento, reflexionar sobre la propia actitud en relación con las actividades desarrolladas y responsabilizarse de las acciones realizadas”, no siempre lo hace o actúa de esta forma. En este caso, esto sucede hasta que se forma a la persona en ello, hasta que se le potencia en esta actitud, en ese comportamiento, el cual deberá, a partir de ese momento, procurar que sea constante. La persona se debe habituar a ello. Por consiguiente, la competencia en sí será un hábito. Se puede ser siempre más competente. En ese caso, el comportamiento puede ser regulado cada vez más; cada vez más se puede reflexionar sobre la propia actitud.

Desde la otra posibilidad, formar en la competencia de «orientación ética», puede llevar a la persona a, repetidamente, actuar por iniciativa personal más que por presión externa, entendiéndose este último y no la primera como el hábito en sí. De todos modos, una postura no contradice o menoscaba a la otra. Tal vez un ejemplo más claro se brinde desde la CLG interpersonal de «comunicación», en cuanto que ésta sea el hábito en sí, similar a lo expuesto por Polo (1988) en relación al *hábito lingüístico*. No obstante, dentro de esta competencia lingüística -comunicación-, el hábito como tal, más allá de la comunicación, podría ser “manifestar las ideas y puntos de vista de forma que los otros me comprendan”, es decir una comunicación asertiva, pues no todo el que se comunica, o habla, lo hace de esta manera.

Con lo anterior, si la manera como el *ser personal* se expresa y se hace perceptible es por medio del *Ethos* personal, que las CLG sean entendidas como configuradoras de dicho *Ethos* las devela como aquellas que pueden perfeccionar y redimensionar el *ser personal*. De la misma manera, si el *Ethos* individual está constituido por los *hábitos*, las CLG lo configuran, no desde afuera, sino desde el interior (*Ilustración 4*). Serán algo así como motivaciones intrínsecas, pues toda persona es por naturaleza,

potencialmente competente intelectual, personal e interpersonalmente. Eso es lo característico de toda persona, en el nivel que cada quien considere pertinente o haya sido formado.

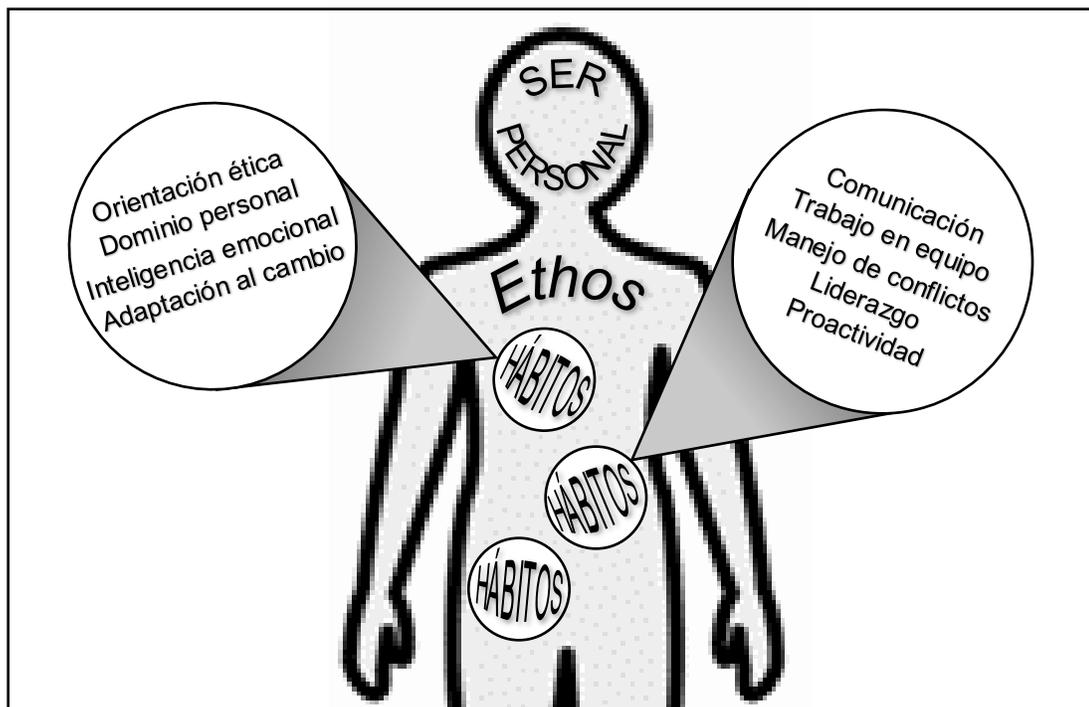


Ilustración 4: Constitución del Ethos personal y las CLG como motivaciones intrínsecas. Producción propia.

Las CLG se movilizan desde el interior de la persona, son motivos intrínsecos. No vienen dadas desde el exterior. Adicionar este nuevo atributo relacionado con conocimiento habitual al concepto de competencias, conduce a que haya una nueva concepción de las mismas y por tanto a este enfoque de las competencias se le dé una nueva orientación. Es un enfoque antropológico que supera considerablemente el laboral, el cual puede ser enmarcado dentro del enfoque mecanicista que se orienta por el principio del resultado y del cual habla Sandoval (2008). Así, las CLG pueden ser entendidas dentro de las motivaciones humanas.

Ampliar la concepción de las CLG hacia los motivos internos significa un enorme paso respecto al enfoque mecanicista. “[...] los motivos internos son intrínsecos y trascendentes. Los primeros no dependen más que de la acción en sí misma, sin otra referencia externa” (Sandoval, 2008, p. 46). Y entiéndase aquí que, si alguien externo a la persona potencia las competencias, estos no son motivos ajenos, pues su papel es contribuir a que la persona se movilice, llevando mediante ambientes, ejercicios propicios y un aprendizaje que haga crecer la motivación interna, descubriendo el potencial interior, pero sobretodo trascendental.

Como hábitos y desde el plano trascendental, las CLG de tipo intelectual, personal e interpersonal han de ser entendidas como *práxis*, en palabras de Polo, como movimiento vital. Así, trascendentalmente son un movimiento que alcanza un fin. Las CLG son *práxis teleía* que “es la actividad perfectiva en su ejercicio mismo” (Polo, 1993a). No son *práxis atelés*, que es un movimiento que se detiene en un término. Esto, primero quiere decir que las CLG no se agotan en lo laboral y segundo, que son dinámicas, pues, como ya se mencionó, siempre se podrá ser más competente. Si tuvieran término, se confundirían claramente con las Competencias Laborales Específicas, y éste podría reducirse a que la persona accediera a un determinado estado, a la vida productiva, a la vida laboral, por ejemplo, desempeñándose allí en un puesto que le exige estar capacitado para ocuparlo. Sin embargo, el movimiento de las CLG no cesa.

Las CLG, entonces, tienen un fin; tienen un *télos*. Tienen un movimiento que es vital y no transitivo. Es constante, es repetitivo, habitual. “El hábito es más bien intuitivo, experiencial, más íntimo a uno que los actos, más vital” (Sellés, 2008, p. 58). Concebir las CLG con término, es decir orientadas a lo laboral, a lo productivo, inmediatamente las desconectará de la dinámica de perfección del ser humano, ya que “la producción no perfecciona al hombre, pues la obra es exterior a él, mientras que el perfeccionamiento del hombre es interior” (Polo, 2003).

Ahora bien, de mantener que las CLG estén dadas solamente hacia lo laboral, Polo (2003) da igual la posibilidad de considerarlas como hábitos. Entendidas dichas competencias como acciones productivas, Polo (2003) refiere que “parece claro que estas acciones pueden dar lugar a hábitos, puesto que pueden repetirse, y con ello perfeccionarse; dichos hábitos pueden llamarse *habilidades*” (párr. 82). El mismo autor manifiesta que queda pendiente la cuestión de si son virtudes en sentido propio. Al respecto refiere cuatro razones con las cuales sostener el carácter virtuoso de los hábitos productivos, las cuales, estableciendo su relación con las CLG, se presentan en la *Ilustración 5*.

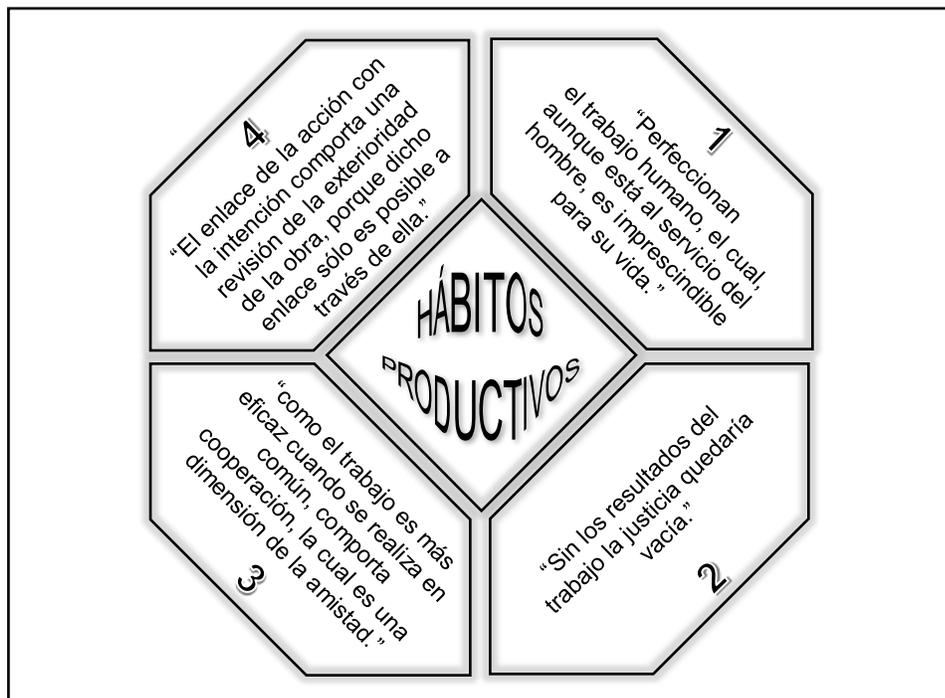


Ilustración 5: Razones para sostener el carácter virtuoso de los hábitos productivos según Leonardo Polo (2003). Producción propia.

Polo menciona, además, que el hombre ha sido creado para dominar el universo material, es decir, para trabajar, siendo esencialmente esta laboriosidad humana la que perfecciona el universo. La laboriosidad la entiende como una virtud derivada del

trabajo, por cuanto lo laboral, entonces, también genera hábitos que repetidos constantemente hacen que surjan virtudes en el ser humano. “Esta virtud no es sólo un remedio contra la ociosidad o la pereza - situación que propicia los vicios -, sino que contribuye al bien común. Tampoco se reduce al cumplimiento de la tarea que se desempeña, porque requiere inventiva. De manera que, el hombre laborioso, se capacita para tareas nuevas. Por tanto, la laboriosidad no se confunde con la rutina.” Asimismo, y aludiendo a la tradición cristiana, entiende la obra humana como *ornato*, es decir, como conjunto de adornos que embellecen el universo. En este sentido, describe al hombre como el perfeccionador-perfectible, pues dicho *ornato* del universo perfecciona también al hombre (Polo, 2003, párr. 84).

Habiendo pues establecido hasta este momento la relación existente entre las CLG y el *ser personal* expresado a través del *Ethos* personal que dichas competencias contribuyen a configurar entendidas como hábitos, se hace necesario ampliar la relación que, consecuentemente, hay entre éstas y los diferentes tipos de hábitos expuestos por Polo desde su teoría del conocimiento y su antropología trascendental. Es de reconocer que al tratar especialmente las CLG de tipo intelectual, personal e interpersonal, se puede establecer una relación directa entre éstas y los hábitos intelectuales, morales y sociales, respectivamente. Es más, desde una perspectiva mucho más trascendental que la propuesta hasta ahora, bien podría hacerse un análisis del aporte que pueden hacer estas CLG, reconocidas como configuradoras de *Ethos* y como hábitos, al perfeccionamiento de los trascendentales personales, conocer, libertad y amar, propuestos por Polo como ampliación de la doctrina medieval de los trascendentales.

5.2.1. Las CLG de tipo intelectual y los hábitos racionales.

Las CLG de tipo intelectual son:

CLG DE TIPO INTELECTUAL	
TOMA DE DECISIONES	Establecer juicios argumentados y definir acciones adecuadas para resolver una situación determinada.
CREATIVIDAD	Cambiar y transformar procesos con métodos y enfoques innovadores.
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Observar, descubrir y analizar críticamente deficiencias en distintas situaciones para definir alternativas e implementar soluciones acertadas y oportunas.

Tabla 4: CLG de tipo intelectual.

Los hábitos intelectuales son:

HÁBITOS INTELECTUALES	
Hábito de la sabiduría (de los primeros principios)	Hábito del intelecto, cuya temática trasciende el orden metafísico. con este hábito se conoce la coexistencia del ser personal humano con el ser del universo y, en definitiva, con Dios. El intelecto alcanza su capacidad de ser elevado como luz intelectual primordial humana (Polo, 1994).
Hábito conceptual	Concebir.
Hábito judicativo o de ciencia (Sindéresis)	Es el hábito del juzgar; del acto del juicio lógico: acto cognoscitivo que ilumina lo real de modo adecuado. Es la condición de posibilidad de que se puedan hacer juicios, aunque sean falsos, pero también permite darse cuenta de que se está juzgando de modo falso; es decir, mediante tal hábito no sólo conocemos la verdad de los juicios, sino también su error. En cualquier caso, el hábito ilumina los actos de juzgar, no los objetos pensados (Sellés, 2008, p. 57).
Hábito de los principios lógicos	Demostrar. Una cosa es el intento de demostrar (<i>demonstratio</i>), y otra notar que se está operando de esa manera. Esto último es un hábito que versa sobre los actos de fundamentar, pues conoce que todos los actos de demostrar se pueden reducir a unos pocos que se presentan entrelazados (Sellés, 2008, p. 60).
Hábito abstractivo	Abstraer.
Hábito de la conciencia habitual	
Hábito lingüístico	Saber hablar.

Tabla 5: Hábitos intelectuales según Leonardo Polo.

Hablar de las CLG de tipo intelectual es hablar de hábitos de la inteligencia. Si bien no exactamente son los hábitos expuestos por Polo, las CLG de tipo intelectual comprenden procesos de pensamiento que la persona debe usar con un fin determinado (MEN, 2007). Dichas competencias abordan procesos cognitivos, analíticos y de pensamiento que, entendidos como operaciones intelectuales guardan una relación con los hábitos racionales. Estos últimos son adquiridos de forma innata. No obstante, se puede afirmar que las CLG de tipo intelectual, también. Tanto los primeros como estas últimas, hacen parte de la facultad intelectual del hombre, pues están presentes en ella perfeccionándola de manera intrínseca. Para ambos casos, como hábitos, estos no se pierden; tampoco se puede decir que se adquieran, pues son esenciales al hombre y constantemente se perfeccionan y lo perfeccionan.

En la dinámica de perfección de los hábitos, en la que estos permiten cada vez con mayor intensidad que se ejerzan operaciones cognitivas superiores (Polo, 1996), se puede entender que una CLG como la «toma de decisiones» sea un estadio que preceda al hábito judicial. Si la toma de decisiones radica en establecer juicios argumentados, es indudable que no se lleve a cabo el acto del juicio lógico. Asimismo, dentro de esta misma competencia, un desempeño que evidencia el desarrollo de la misma está dado en términos de sustentar y argumentar, con lo cual también es evidente que, simultáneamente, se está poniendo en práctica el hábito de los principios lógicos al fundamentar una decisión, una acción.

Así, este tipo de CLG, las cuales reúnen condiciones cognitivas que están asociadas a la toma de decisiones, la creatividad, la solución de problemas, la atención, la memoria y la concentración, son siempre condición de posibilidad de que actos subsiguientes sean de otro nivel más alto que los ejercidos hasta el momento, pues los hábitos son la perfección de la inteligencia (Sellés, 2008). Las CLG y los hábitos intelectuales preceden de operación, pero ambos la desbordan como conocimiento habitual.

Los hábitos se consideran tradicionalmente, ante todo, como perfeccionamientos de la potencia intelectual. La inteligencia no se “olvida” de que ha ejercido operaciones; dicho ejercicio queda retenido en ella en forma de hábito. En este sentido se habla de hábitos adquiridos, los cuales, por depender de las operaciones con que se adquieren, perfeccionan a la inteligencia en tanto que la “familiarizan” con la temática objetiva y permiten volverla a pensar (Polo, 1988).

5.2.2. Las CLG de tipo personal y los hábitos morales -de la voluntad-.

Las CLG de tipo personal son:

CLG DE TIPO PERSONAL	
ORIENTACIÓN ÉTICA	Regular el propio comportamiento, reflexionar sobre la propia actitud en relación con las actividades desarrolladas y responsabilizarse de las acciones realizadas.
DOMINIO PERSONAL	Definir un proyecto personal en el que se aprovechan las propias fortalezas y con el que se superan las debilidades, se construye sentido de vida y se alcanzan metas en diferentes ámbitos.
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Interesarse más por las personas que por las cosas, tanto por la propia persona como por los demás, atender y percibir los sentimientos, asimilarlos y comprenderlos, de manera que se pueda llegar a controlarlos para regular el estado de ánimo.

Tabla 6: CLG de tipo personal.

Los hábitos morales – de la voluntad - son:

HÁBITOS MORALES (VIRTUDES MORALES)	
Prudencia	Dirige y regula todas las virtudes morales, las perfecciona y las completa. Generadora de virtudes.
Justicia	La justicia es un hábito imprescindible porque la voluntad humana tiende naturalmente al bien, pero no tiende naturalmente al bien de los demás (Polo, 2003).
Fortaleza y Templanza	La fortaleza y la templanza son virtudes que establecen el dominio de la voluntad sobre las facultades apetitivas inferiores. A esto hay que añadir que son virtudes de la

	voluntad, o que no son fruto de los actos de los apetitos sensibles, pues la intención de otro de dichos actos es escasa o insuficiente para suscitar virtudes.
--	---

Tabla 7: Los hábitos morales o virtudes morales según Leonardo Polo. Virtudes cardinales.

Al considerar la dimensión personal nos referimos a ese campo en que el espíritu crece en conocimiento de sí mismo, gana control y disciplina para llegar a gobernar sus pensamientos, sentimientos y pasiones, regulando de manera consiente sus actitudes y comportamientos. En esta dimensión se trabajan competencias tales como el dominio de sí, la autodisciplina y la orientación ética, que se consiguen mediante el autoconocimiento y el desarrollo de la inteligencia emocional (Reinel, 2014, p. 19).

En el caso de las CLG de tipo personal guardan relación con las virtudes morales, en la medida que son hábitos de la voluntad, es decir que, como hábitos adquiridos, movilizan esta última en tanto que no son actos perfectos, sino disposiciones. En ambos casos se adquieren a través de la repetición de actos. Así como las virtudes cardinales se evidencian tras llevar a cabo ciertos actos una y otra vez, sin llegar a un término, lo mismo sucede con la orientación ética y el dominio personal. Siempre se podrá tener una mejor orientación del comportamiento, así como un mayor dominio personal porque son actos voluntarios.

Ambos tienen un carácter potencial más marcado que los hábitos y competencias intelectuales en tanto que nunca se adquieren por completo. No son actos perfectos, más sí disposiciones relativamente sólidas que se pierden con los vicios, sus actos contrarios (Polo, 2003). He aquí la cuestión que por ello será más fácil perder estos hábitos que los primeros, cuya potencialidad está marcada en menor intensidad. De la misma manera, tanto en el caso de las competencias como en el de las virtudes, así como la pérdida de una afectaría a las otras, por adquirirse con actos que tienen por finalidad el bien, hacen al hombre bueno en sentido moral (Polo, 2003).

En tanto que la virtud consiste en el fortalecimiento de las tendencias humanas, sería equivocado considerar las virtudes cada una por su lado. Las virtudes morales tienen que constituir, a su vez, un sistema. Hablamos de virtudes en plural porque conviene tener en cuenta la pluralidad de las tendencias. Pero la consideración analítica es insuficiente. Las virtudes están conectadas; si no, la intensificación de la tendencialidad humana carecería de consistencia, unas inclinaciones chocarían con otras, y sería imposible el verdadero crecimiento (Polo, 1993b).

5.2.3. Las CLG de tipo interpersonal y los hábitos sociales.

Las CLG de tipo interpersonal son:

CLG DE TIPO INTERPERSONAL	
COMUNICACIÓN	Reconocer y comprender a los otros y expresar ideas y emociones, con el fin de crear y compartir significados, transmitir ideas, interpretar y procesar conceptos y datos, teniendo en cuenta el contexto.
TRABAJO EN EQUIPO	Consolidar un equipo de trabajo, integrarse a él y aportar conocimientos, ideas y experiencias, con el fin de definir objetivos colectivos y establecer roles y responsabilidades para realizar un trabajo coordinado con otros.
LIDERAZGO	Identificar las necesidades de un grupo e influir positivamente en él, para convocarlo, organizarlo, comprometerlo y canalizar sus ideas, fortalezas y recursos con el fin de alcanzar beneficios colectivos, actuando como agente de cambio mediante acciones o proyectos.
MANEJO DE CONFLICTOS	Identificar intereses contrapuestos, individuales o colectivos, y lograr mediar de manera que se puedan alcanzar acuerdos compartidos en beneficio mutuo.

Tabla 8: CLG de tipo interpersonal.

Los hábitos sociales son:

HÁBITOS SOCIALES	
Honor	Ahora bien, es claro que si alguien se afanara siempre por practicar la virtud, o por seguir el camino del honor, no se le llamaría egoísta ni se le censuraría. Pero un hombre así es más amante de sí mismo que el malo: se

	apropia de los bienes más altos y satisface a la parte principal de sí mismo.
Piedad	La piedad es la veneración al propio origen. Polo (1993b) afirma que la piedad se entiende mal cuando se confunde con compasión. “Si se pierde, el hombre orbita en torno a sí mismo sin saber quién es, y se aturde. El desarraigado es un ser íntimamente perplejo. El hombre sin raíces no venera, no rinde honor y se incapacita para esta virtud”.
Amistad	Los hombres, aun siendo justos, necesitan la amistad; y los hombres justos son los más capaces de amistad. La amistad es, además de necesaria, bella. Por eso se alaba a los que aman a sus amigos, e incluso se equiparan los hombres buenos a los amistosos.
Gratitud	El hombre es tendencialmente agradecido; pero el agradecimiento, y por tanto el devolver favores o reconocer los que uno ha recibido (sin intercambio de bienes no hay amistad), es una tendencia susceptible de vicio.
Veracidad	Es la clave de la comunicación.

Tabla 9: Los hábitos sociales según Leonardo Polo.

El hombre es esencialmente social. Y eso quiere decir, por lo pronto, que la sociedad permite y ha de favorecer el crecimiento moral, es decir, el perfeccionamiento de la voluntad que el hombre aislado apenas podría conseguir. Sin interaccionar sería muy difícil adquirir virtudes. En suma, aunque la esencia del hombre es tan plural como las personas, su naturaleza es común, y es moralmente perfeccionada por la interacción (Polo, 1998).

Similar a las anteriores CLG trabajadas y los respectivos hábitos desde la teoría del conocimiento y la antropología trascendental de Leonardo Polo con los que se ha establecido relación, existe un nexo entre las CLG de tipo interpersonal y los hábitos sociales. Las dos parten de que la sociedad es un sistema de cooperación y plantean entre líneas la perfectibilidad de la naturaleza del hombre de manera irrestricta, teniendo como causa la coexistencia (Polo, 1993a) y la consistencia social como tema antropológico de primer orden. De esta manera, con ambas, se procura intensificar, la consistencia social, como ya se mencionó, aceptándola como una tarea interminable.

Desde la perspectiva poliana, también se hace referencia a los hábitos sociales como virtudes, en tanto que perfeccionan al ser humano y ninguna se adquiere por completo. Dichas virtudes son radicales humanos desde los cuales la sociedad es posible y la cual tiene su fundamento en las mismas, las cuales vertebran las tendencias humanas (Polo, 1993b).

A diferencia de las anteriores dos relaciones establecidas, en el caso de los hábitos sociales, en Polo se lee la denominación que en la Guía N° 21 se da a las CLG de tipo interpersonal. De esta manera, plantea ideas relacionadas con la comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo y el manejo de conflictos (*Ilustración 6*).

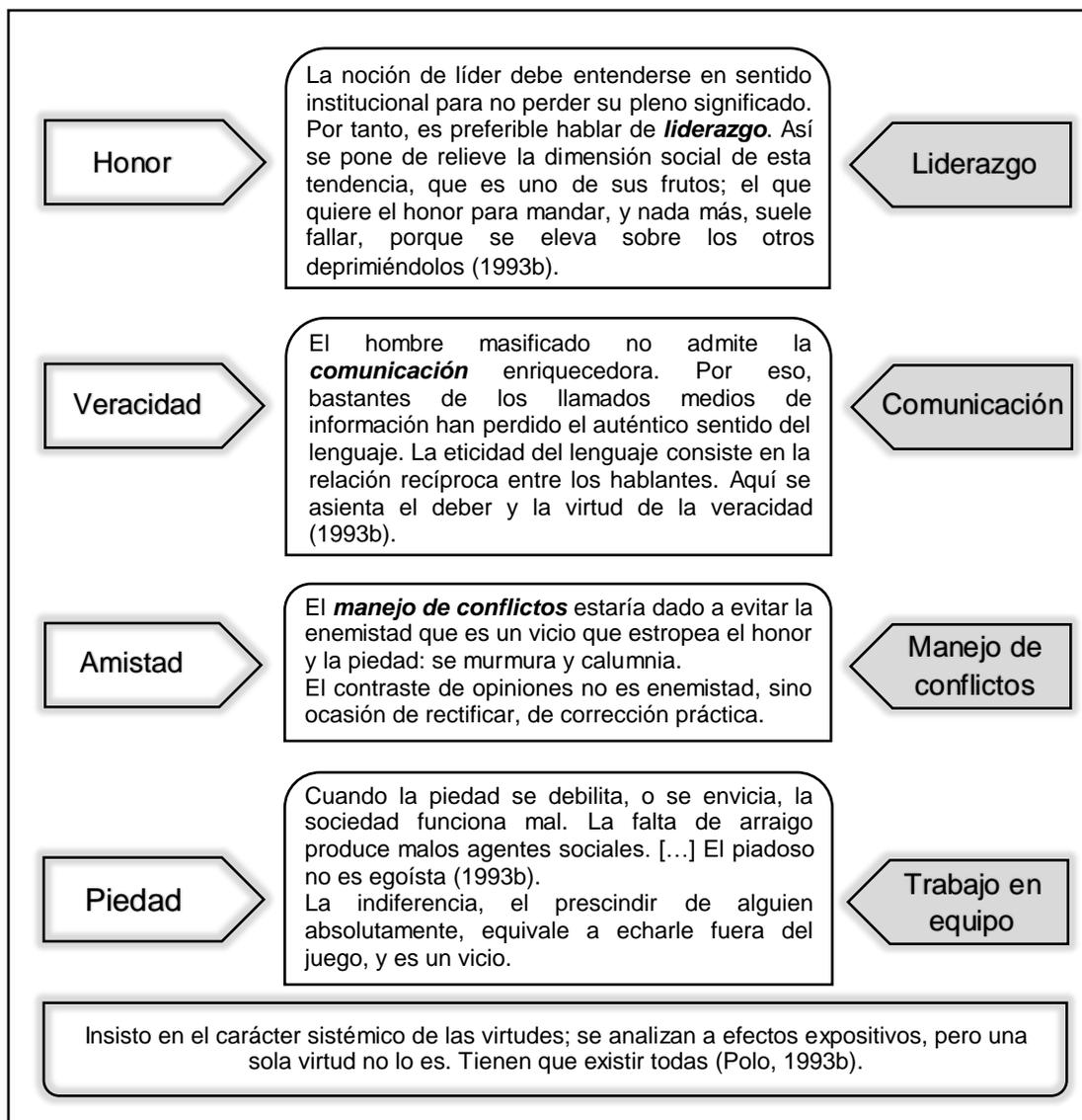


Ilustración 6: Relación entre los hábitos sociales y las CLG de tipo interpersonal. Producción propia.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Es necesario que la institución educativa como organización humana, encaminada y encausada hacia un enfoque institucional humanista impregne toda su estructura y todas sus acciones desde lo antropológico. Esto implica en primera instancia una reflexión y una fundamentación de los planes y proyectos que en este contexto se llevan a cabo, los cuales han de estar orientados a la satisfacción futura de las personas. Una fundamentación antropológica y la definición de lineamientos curriculares permite dar sentido a las acciones humanas que allí se desarrollen, para que a diferencia de un sistema técnico en el que tan solo se contemplan las cosas que se hacen, en la institución educativa además de ésta, se contemple, cómo se hacen y para qué se hacen (Sandoval, 2008, p. 49).

La formación en CLG, como acción educativa que se ha de llevar a cabo en la institución, debe tener una continua reflexión desde lo humano, no tanto desde lo laboral. De ahí la necesidad de recuperar lo antropológico en una realidad que considera prioritario preparar a la persona únicamente en habilidades técnicas que le ayudan a incursionar de manera efectiva en el mundo productivo. Indiscutiblemente, las CLG deben ser releídas y fundamentadas desde un enfoque diferente al técnico, considerándolas como un valor de la institución y del proceso formativo, ya que, a través de éstas, más allá de formar al individuo para la productividad y la competitividad, se le ayuda en su desarrollo y perfeccionamiento como persona.

La realidad pone de manifiesto que la primacía del saber técnico ha abierto una brecha considerable entre la educación, la pedagogía y la antropología, entre la racionalidad instrumental y la racionalidad práctica. Este déficit en esta última relación, evidente en la formación de personas, y el cual ha de ser resarcido, ha traído como resultado que la pedagogía esté dispersa y atomizada, y la esencia de lo educativo, que ha sido suplantado por las habilidades, las destrezas y las estrategias cognitivas, urja ser recuperado a través de la configuración del *Ethos* personal que también se logra con la formación en CLG. Todo esto a partir de la verdadera vocación humana y las

herramientas conceptuales y metodológicas aportadas desde un conocimiento antropológico (trascendental) que apunte directamente al yo, al centro personal, pues “no es lo que el ser humano *«hace»* lo que de modo principal ha de interesarnos como educadores; ante todo hemos de interesarnos por lo que *«es»*” (Barrio, 2013).

La recuperación de las CLG aporta a la reducción de la brecha existente entre lo instrumental y lo práctico. Desde su comprensión dentro del enfoque antropológico es fundamental que además de ser conocidas por quienes las desconocen, sean releídas y entendidas, no como competencias que potencian aspectos netamente relacionados con la racionalidad instrumental, favoreciendo la articulación con el mundo productivo, sino como competencias que aportan al perfeccionamiento de la persona y al perfeccionamiento de la racionalidad práctica como racionalidad valórica.

Las CLG no son habilidades y destrezas; son hábitos que operan como herramientas que ayudan a crecer. Vistas así, fortalecen la formación integral en la que está incluida el *saber ser* y el *saber obrar*.

Proponer unos lineamientos curriculares a partir de las CLG de tipo intelectual, personal e interpersonal como configuradoras de *Ethos* personal conducirá a una nueva comprensión del para qué fueron formuladas. De esta manera, tener claridad desde una nueva perspectiva del para qué de estas competencias llevará a la recuperación del sentido de las mismas y el aumento sobre su interés, dejando de lado su desconocimiento y por tanto evitando su reducción, marginación y desarticulación con otros procesos formativos.

Contribuir conceptualmente a superar la situación en la que prima el qué y el cómo de cara a la formación en estas competencias, conducirá a dejar de concebirlas de una manera reduccionista y sesgada. Superar el desconocimiento de que además estas competencias existen para que se ayude a los individuos a crecer como personas, facilitará el acercamiento al enfoque antropológico de la institución educativa. Acercarse al enfoque o modelo antropológico será acercarse a la dimensión subjetiva

del trabajo, de lo laboral, el cual, sin haber mencionado que no sea importante y se divorcie por completo de la formación básica y media o haya que enfrentarlos, finalmente ha de ser tenido en cuenta. Una visión humanista y antropológica abrirá las puertas para reforzar lo planteado por Rodríguez & Osorio (s.f) quienes mencionan que sin ésta “el trabajo (lo laboral) se quedaría en un mero sentido objetivo, perdiendo su sentido subjetivo y careciendo de ese aspecto que lo dignifica: el ser medio de perfección para quien lo lleva a cabo” (p. 14).

Que las competencias pasen a convertirse en un enfoque riguroso en el campo pedagógico, dependerá del grado de apropiación crítica-transformadora, pero sobre todo conceptual que se tenga de las mismas y de esta perspectiva. Alimentarán y fortalecerán la consideración del enfoque antropológico en la educación, contribuyendo a retomar aspectos humanísticos para mejorar la práctica de la educación. Todo esto teniendo en cuenta que el proceso educativo tiene como agente al hombre. De ahí que entender las CLG como configuradoras de *Ethos* personal, es una apuesta a la reflexión y posterior aplicación de unos conocimientos esencialmente antropológicos al campo educativo con la intención de mejora de la praxis. Similar a lo planteado por UNESCO

se propone sobre todo destacar que la meta del desarrollo humano lleva a superar toda concepción de la educación que sea estrechamente utilitaria. La educación no sirve únicamente para proveer al mundo económico de personas calificadas; no se dirige al ser humano como agente económico, sino como finalidad del desarrollo. Realizar plenamente los talentos y aptitudes que cada persona lleva en sí responde a la vez a su misión fundamentalmente humanista (Delors *et al.*, 2006, p. 91).

La revisión y propuesta de unos conocimientos sobre lo humano ha permitido postular unas bases conceptuales que alimenten o resignifiquen la formación en CLG. Esto conducirá a la potenciación de una educación de sentido humano, fundamento de toda educación basada en la persona. Por consiguiente, humanizar aún más la pedagogía desdibujada en la actualidad y recuperar con ello la visión holística del ser

humano, permitirá fundamentar y abrir la posibilidad de alternativas metodológicas nuevas.

La formación de las CLG puede ser el camino para la consistencia social. Sin embargo, en tanto se continúen concibiendo como camino hacia la competitividad, fundamentadas en los resultados obtenidos y no en las personas formadas, no se logrará. Estas competencias han de ser revaloradas y ser concebidas de manera diferente para que dejen de provocar lo que podría considerarse como una actitud a la defensiva en las organizaciones, especialmente las educativas, haciendo éstas organizaciones más libres para que persigan fines más altos. Estas competencias han de ser entendidas como generadoras más que de beneficios laborales, como generadoras de beneficios humanos.

Vale la pena aquí hacer énfasis en que las CLG son fuente prolífica de formación en el *saber ser*, en el *saber obrar*. La formación en estas competencias podrá subsanar el “gran vacío en el comportamiento ético, que se refleja en la incapacidad para la coexistencia y para vivir conforme a su origen, a lo que está (el ser humano) llamado o destinado” (Sandoval *et al.*, 2010, p. 2).

El imperativo a partir del cual se debe educar y formar es rescatar el carácter práctico y humanizador de la educación con el que se contrapese la “corriente actual” que tiende a objetivar todo en la acción educativa. Esta será una clara apuesta por un enfoque antropológico. Así pues, se ha de dejar de poner el acento en la exterioridad de la acción, en lo tangible (*póiesis*), y se ha de poner en la acción formativa, en lo interior, lo intangible (*praxis*).

Paralelo a las anteriores conclusiones se sugiere, desde los mismos criterios curriculares con los que se propusieron los lineamientos, tener en cuenta las siguientes recomendaciones que pueden enriquecer estrategias más ambiciosas a la hora de incorporar al currículo las CLG de tipo intelectual, personal e interpersonal.

RECOMENDACIONES CURRICULARES		
INTEGRALIDAD DE LOS PROCESOS	1	Crear nuevos ambientes de aprendizaje y nuevas formas de evaluar que aporten a la renovación de la función del docente.
	2	La estructura de los proyectos educativos se debe visualizar la formación de personas con capacidad de analizar, de recolectar, de sintetizar información, de indagar los problemas de la realidad inmediata, nacional e internacional, de proponer soluciones y de transformarla.
	3	Es necesaria una actitud creativa que abra posibilidades para promover la reflexión y la propuesta de alternativas de formación-evaluación por CLG dentro de un análisis contextual. Así se fomentarán formas innovadoras para articular la calidad de la formación con la creación de formas innovadoras de organización del trabajo y creación de ambientes propicios al crecimiento de las personas.
	4	La evaluación debe derivar del análisis de evidencias de competencia dentro de un marco de educación progresiva y continua.
	5	La planeación no puede convertirse a un ejercicio técnico, sino que ha de tratarse de un proceso de reflexión, autoanálisis y toma de decisiones pedagógicas y didácticas que permita pensar el PEI y facilitar su concreción en un espacio académico y curricular.
	6	El aprendizaje continuo se alimenta con auto, co y hetero-evaluación.
COHERENCIA	7	Es necesaria la prevalencia de un enfoque dialógico dentro de lo antropológico.
	8	Debe haber identificación de todas las CLG por el colectivo docente.
	9	Llevar a cabo un análisis crítico de los planes de estudio, permitirá identificar fortalezas y aspectos a mejorar.
	10	Unificar el concepto y definición de competencia. Las competencias en educación van más allá de una mera formación para el trabajo. Las competencias se expresan en el saber, el hacer y el ser de la persona en el contexto social y laboral de manera efectiva y eficaz, orientada su acción intencionalmente de acuerdo con parámetros éticos y valorativos.
	11	El conocimiento está siempre condicionado a la experiencia.
	12	Hay que superar la visión de la educación y del currículo como dinámicas que van más allá de la transmisión de conocimientos, habilidades y destrezas para el desempeño de una tarea en un futuro puesto de trabajo.
	13	Se debe reforzar el diálogo y el consenso de quienes promueven el proceso educativo en sus necesidades y exigencias.

	14	La utilidad del conocimiento y su aplicación ha de estar orientada a las demandas de propagación de valores por medio de la educación y la necesidad de fomentar un espíritu comunitario.
	15	Urge la generación de un concepto sólido de competencia para que tanto docentes como instituciones desarrollen una práctica evaluativa coherente con el proceso formativo.
TRANSVERSALIDAD	16	Redefinir la concepción de persona que desea formar, pues su fin debe ser la calidad humana.
	17	Seleccionar por área una competencia laboral general de tipo intelectual, personal e interpersonal. No tiene por qué limitarse a una.
	18	Los programas deben tener enfoque integral al propiciar el desarrollo de CLG de tipo intelectual, personal e interpersonal.
	19	Maximizar la apertura al contexto social.
	20	Debe haber mayor dinamismo en cuanto a la revisión, actualización y mejoramiento continuo de los diferentes planes de estudio.
	21	La participación de equipos interdisciplinarios de docentes es fundamental para el diseño, desarrollo, ejecución y validación de nuevos proyectos.
TRANSPARENCIA	22	Es valiosa la cultura del diagnóstico, con una visión desde adentro, es decir, desde las fuentes del currículo, la persona, la sociedad, la naturaleza y la praxis, los problemas de la realidad específica que se quiere formar.
	23	Innovar en educación conlleva un cambio profundo en paradigmas y prácticas sociales y educativas, producto de la reflexión y apropiación de las personas involucradas en el proceso.
	24	Debe prevalecer el análisis cualitativo de la realidad. Este permite abordar el conocimiento desde las expectativas, creencias y experiencias previas de los participantes, quienes juegan un papel importante en el desarrollo curricular.
	25	Familiarizar a los demás ciclos educativos y demás integrantes de la comunidad con metodologías participativas que abran espacios de análisis de la realidad, de identificación de prioridades y propósitos compartidos.
	26	Se debe viabilizar el diseño de instrumentos con los que se fortalezcan los fines curriculares, especialmente aquellos que permitan a los estudiantes hacerlos más conscientes del proceso formativo.

Tabla 10: Recomendaciones curriculares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahedo, J. (2010). *El conocimiento de la naturaleza desde la sindéresis. Estudio de la propuesta de Leonardo Polo*. Pamplona: EUNSA.
- Altarejos, F. (2002). *La acción educativa: enseñanza y formación*. En *Dimensión ética de la educación*. 2ª ed. Pamplona: EUNSA.
- Altarejos, F. & Naval, C. (2011). *Filosofía de la educación*. Pamplona: EUNSA
- Altarejos, F., Rodríguez, A. & Fontrodona, J. (2007). *Retos educativos de la globalización*. Pamplona: EUNSA.
- Aranguren, J. (1981). *Ética*. Madrid: Alianza.
- Ascencio, Y. & Vivas, A. (2015). *El "ethos institucional" desde el concepto de servicio: Camino para una educación de calidad*. (Tesis de maestría). Recuperada de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/17787>
- Barrio, J. M. (2004). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid: Ediciones RIALP, S.A. 3ª Edición.
- _____ (2007a). *Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la formación de los hábitos*. *Estudios Sobre Educación-ESE*. 2007, N° 13, PÁG.7-23. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/9026>
- _____ (2007b). *Dimensiones del crecimiento humano*. *Educación y Educadores*, vol.10 (N° 1) Chía Jan./June. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012312942007000100010
- _____ (2013). *La innovación educativa pendiente: formar personas*. Barcelona: Erasmus Ediciones.
- Bastía, M., Donoso, P., Edwards, V., Elizalde, A., Kuitenbrouwer, J., Magendzo, A., ... Salvat, P. (1991). *¿Superando la racionalidad instrumental?*. Santiago de Chile: Programa interdisciplinario de investigación en educación PIIIE. pp. 149-172.
- Bernal, A. (2008). *Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea*. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/721/1699>.

- Cabra, F. (2008). *La evaluación y el enfoque de competencias*. Revista Escuela de Administración de Negocios, (N° 63) mayo-agosto, pp. 91-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/206/20611455007.pdf>
- Carrión, E. (s.f). *Educación en competencias y valores: un proyecto comunicativo de materiales multimedia orientados al aprendizaje y la resolución de conflictos en los IES*. (Tesis doctoral). Recuperada de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/3479/TESIS%20Carri%C3%B3n%20Candel.pdf?sequence=1>
- Cubillos, L. (2014). *Gobierno colegiado: Una propuesta para la dirección de las personas*. (Tesis de maestría) Recuperada de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/11598>
- Delors, J. et al.. (2006). *La educación encierra un tesoro*. París, UNESCO/Madrid, Santillana.
- Deming, E. (s.f.) Recuperado de <http://www.admigratoria.org.ar/Biograf%C3%ADa%20de%20Edward%20Deming.htm>
- Donati, P. (1993). *Pensamiento sociológico y cambio social: Hacia una teoría relacional*. Revista española de investigaciones sociológicas N°63. 29-52.
- Escobar, J. & Bonilla, J. (s.f). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*. Cuadernos Hispanoamericanos de psicología, vol. 9 (N° 1). 51-67.
- Fenstermacher, G. & Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 3ª Edición.
- Flautero, S. A. (2013). *Fortalecimiento en la formación de los educandos a partir de las competencias genéricas del programa tecnología mecatrónica CIDCA, apoyados en el enfoque antropológico*. (Tesis de maestría). Recuperada de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/9314>
- Gallego, M. (2000). *Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales*. Revista Universidad EAFIT. Julio-agosto-septiembre.
- Gichure, C. (1996). *La ética de la profesión docente*. EUNSA: Pamplona.
- González Guzmán, J. (2011). *Hacia un análisis del P.E.I del Colegio Paulo Freire*. Bogotá, D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hartmann, N. (2011). *Ética*. Madrid: Ediciones Encuentro.

- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación – 5ª Edición*. México: Mc Graw Hill.
- Hoyos, L. (2007). *Ética y racionalidad práctica*. Diánoia, Volumen LII, (Nº 58) Mayo. pp. 95–123.
- Marín, L. (2007). *Gestión de la calidad total*. Recuperado de <http://www.metsolver.com/Papers/dt2.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2003a). *Articulación de la educación con el mundo productivo. La formación en competencias laborales*. Documento de Política. Bogotá, D.C., Colombia.
- _____ (2003b). *Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas*. Documento de trabajo. Bogotá, D.C., Colombia.
- _____ (2007). *Articulación de la Educación con el Mundo Productivo: Competencias Laborales Generales*. Serie Guías N° 21. Aportes para la construcción de currículos pertinentes. Bogotá, D.C., Colombia.
- _____ (s.f). *Formación por Competencias en Colombia*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-95396.html>
- Montero, Á. (2012). *Prioridades de la Educación Básica y Media del departamento del Atlántico. Elementos para la gestión estratégica del sector educativo*. Recuperado de [http://www.fundacionpromigas.org.co/es/Biblioteca/ Investigaciones/Inv013.pdf](http://www.fundacionpromigas.org.co/es/Biblioteca/Investigaciones/Inv013.pdf)
- Niño, P. (2015). *Plan de mejoramiento del clima escolar en el colegio Diego Montaña Cuellar IED*. (Tesis de maestría) Recuperada de <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/17816/Pablo%20Cesar%20Ni%C3%B1o%20Diaz%20%20%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Parra, E. (2005). *Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte (Nº 16) Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194220418015.pdf>
- Polo, L. (1984). *Curso de Teoría del Conocimiento - Tomo I*. Recuperado de http://www.iterhominis.com/03_Polo/01_Livros/CTC/CTC_1/CTC_1_00.htm
- _____ (1988). *Curso de Teoría del Conocimiento - Tomo III*. Recuperado de http://www.iterhominis.com/03_Polo/01_Livros/CTC/CTC_3/CTC_3_00.htm

- _____ (1993a). *Presente y futuro del hombre*. Recuperado de http://www.iterhominis.com/03_Polo/01_Livros/INDI_PFH.htm
- _____ (1993b). *Quién es el hombre. (Un espíritu en el tiempo)*. 2ª ed. Recuperado de http://www.iterhominis.com/03_Polo/01_Livros/INDI_QH.htm
- _____ (1996). *La persona humana y su crecimiento*. Recuperado de http://www.iterhominis.com/03_Polo/01_Livros/INDI_PHC.htm
- _____ (1998). *Antropología Trascendental - I*. Recuperado de http://www.iterhominis.com/03_Polo/01_Livros/AT/AT_1/AT_1_01.htm
- _____ (2003). *Antropología trascendental - II*. Recuperado de http://www.iterhominis.com/03_Polo/01_Livros/AT/AT_2/AT_2_00.htm
- _____ (2006a). *Ayudar a crecer. Cuestiones de filosofía de la educación*. Recuperado de http://www.iterhominis.com/03_Polo/01_Livros/INDI_AYUDAR.htm
- _____ (2006b). *El logos predicamental*. Recuperado de http://www.iterhominis.com/03_Polo/02_Cadernos/INDI_LP.htm
- _____ (2011). *La distinción entre la antropología y la metafísica*. Studia Poliana (Nº 13). Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/studia-poliana/article/viewFile/2130/1994>
- Polo, L. & Llano, C. (1997). *Antropología de la acción directiva*. Recuperado de http://www.iterhominis.com/03_Polo/01_Livros/INDI_DIRECTIVA.htm
- Proyecto Educativo Institucional PEI (2011). *Colegio Distrital Paulo Freire*. Bogotá, D.C., Colombia.
- Reinel, Z. (2014). *Espíritu emprendedor*. Bogotá, D.C.: Cedro impresores S.A.S.
- Rodríguez, A. & Aguilera, J. (2011). *La intersubjetividad a la luz de la apertura íntima personal*. Studia Poliana (Nº 13). Recuperado de <file:///C:/Users/John%20Gregory/Downloads/2126-8310-1-PB.pdf>
- _____ (s.f). *Cualidades éticas del ethos profesional*. Recuperado de www.unav.es/educacion/sociedu1/.../EBEN%20espanya%202006%20Valencia.doc

- Sanabria, J. & Cepeda, L. (2015). *La reflexividad en el educador y su incidencia en la configuración de "ethos" personal en los estudiantes de educación media de los colegios Chuniza IED y Paulo VI IED*. (Tesis de maestría). Recuperada de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/17785>
- Sandoval, L. (2008). *Institución educativa y empresa. Dos organizaciones humanas distintas*. Pamplona: EUNSA.
- Sandoval, L., Rodríguez, A. & Ecima, I. (2010). *Ethical qualities of professional development of the educator a humanistic perspective needed to manage a new way to see the quality education*. En *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. Volume2, Issue2 -selected. Innovation and Creativity in Education, pp. 2589-2593.
- Sellés, J. (2007). *El hábito conceptual y la distinción entre los universales lógicos y reales según Tomás de Aquino*. Recuperado de scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-24502008000200002&script=sci_arttext
- Shewhart, W.A. (1931). *Control económico de la calidad en manufactura*. New York.
- Tobón, S. (2005). *Las competencias en el sistema educativo: de la simplicidad a la complejidad*. Recuperado de http://www.academia.edu/7127239/Las_competencias_en_el_sistema_educativo_de_la_simplicidad_a_la_complejidad_Sergio_Tobon_s_f
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. México: Universidad de Talca. Proyecto Mesesup.
- Tobón, S. (2007). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos*. *Acción Pedagógica* (Nº 16) Enero-Diciembre, 2007 - pp. 14 – 28.
- Toro, J. B., Vargas de Roa, R.M., Luque, P., García, M. C., García, A., Urbina, L., (2006). *Contribución de la educación media al desarrollo de las competencias laborales generales en el Distrito Capital*. IDEP.
- UNESCO (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO y LLECE.
- Vidal, M., & Rodríguez, P. (1990). *Ética personal: las actitudes éticas*. Madrid: Ediciones San Pablo.