Sophia

Sophia-Educación, volumen 20 número 2. Julio/diciembre 2024. Versión español | págs. 1-13
ISSN (electrónico): 2346-0806
DOI: https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.2i.1233

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Educación por competencias en la educación superior. Una mirada a las pedagogías y el desarrollo humano

Competency-based education in higher education. A look at pedagogies and human development

Educação por competências no ensino superior. Um olhar sobre as pedagogias e o desenvolvimento humano

Reina Saldaña-Duque*, Ana Lucía Sánchez-Peña**

*Doctora en Educación, Magíster en Educación: Desarrollo Humano, Especialista en Investigación, Licenciada en Biología y Química. Docente Universidad de San Buenaventura (Cali) ORCID: https:// orcid.org/0000-0002-6224-4911

**Magíster en Educación: Desarrollo Humano, Especialista en Derecho Administrativo, Abogada. Universidad de San Buenaventura (Cali) ORCID: https://orcid.org/0009-0001-5085-8588

Correspondencia de autor: analu28_02@hotmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como propósito comprender el sentido de las políticas emergentes frente a la pertinencia social, pedagógica y humana del lenguaje de competencias y resultados de aprendizaje establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional de Acreditación, en términos del Decreto 1330 de 2019. En la investigación se revisaron documentos académicos y legales, en clave con las nuevas emergencias de las políticas para la educación superior. Se reflexiona, en torno a las normas jurídicas y su efecto en el campo de la educación, estableciendo una mirada a las pedagogías, el aula como acontecimiento y el sujeto en su condición de humanidad vinculando dos perspectivas: i) proponiendo el abordaje de lo que se ha denominado educación capitalista y crisis de humanidad, para preguntar si las Instituciones de Educación Superior (IES) buscan el desarrollo de conocimientos para ser aplicados en competitividades desarrollistas o el despliegue de capacidades que redunden en autonomías y libertades ii) pedagogías críticas en la educación superior como posibilidad que pervive en los territorios a partir de los saberes, prácticas, lenguajes y culturas, dando cuenta de otros modos pedagógicos y educativos que se apartan de modelos hegemónicos y se inscriben en los contextos. De tal manera, que se concluye que, hay una urgencia sostenida en torno a las condiciones de posibilidad para el ensanchamiento de las pedagogías situadas en Colombia, y con ello el trabajo de las IES en clave antropológico, gnoseológico, epistemológico y cultural; el desafío en abordar currículos interculturales que den lugar a los diálogos, la ética, la acogida y la experiencia, desde una mirada de las competencias como potencias de despliegue de humanidad y conocimiento.

Palabras clave: competencias, resultados de aprendizaje, desarrollo humano, pedagogías, educación superior.

Abstract

The purpose of this article is to understand the meaning of emerging policies against the social, pedagogical and human relevance of the language of competencies and learning outcomes established by the Ministry of National Education and the National Accreditation Council, under the terms of Decree 1330 of 2019. It is based on qualitative research with a hermeneutic approach from which theoretical-academic and legal-normative documents are reviewed, in key to the new emergencies of policies for higher education. It reflects, around the legal norm and its implication in the field of education, establishing a look at the pedagogies, the classroom as an event and the subject in its condition of humanity, linking two perspectives: the first, proposes the approach of the which has been called capitalist education and crisis of humanity, to ask if higher education institutions seek the development of knowledge to be applied in developmentalist competitiveness or the deployment of capacities that result in autonomy and freedoms. And the second, critical SOFIA-SOPHIA ISSN (electrónico): 2346-0806 pedagogies in higher education

Recibido: septiembre de 2022 | Revisado: marzo de 2023 | Aceptado: noviembre de 2023 | Publicado: septiembre de 2024

Cómo citar: /how cite:
Saldaña-Duque, R., & Sánchez-Peña, A. L. (2024). Educación por competencias en la educación superior. Una mirada a las pedagogías y el desarrollo humano. Sophia, 20(2). https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.2i.1233

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener ningún **conflicto de interés.**

Copyright 2022. Universidad La Gran Colombia

as a possibility that survives in the territories based on knowledge, practices, languages and cultures, accounting for other pedagogical and educational modes that depart from hegemonic models and are inscribed in the contexts. It is concluded that there is a sustained urgency around the conditions of possibility for the widening of the pedagogies located in Colombia, and with it the work of the Institutions of Higher Education in an anthropological, gnoseological, epistemic, cultural and epistemological key; the challenge in addressing intercultural curricula that give rise to dialogues, ethics, reception and experience, from a perspective of competencies as powers of deployment of humanity and knowledge.

Keywords: competencies, learning outcomes, human development, pedagogies, higher education.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender o sentido das políticas emergentes em relação à pertinência social, pedagógica e humana da linguagem de competências e resultados de aprendizagem estabelecidos pelo Ministério da Educação Nacional e pelo Conselho Nacional de Acreditação, nos termos do Decreto 1330 de 2019. Na pesquisa, foram revisados documentos acadêmicos e legais, em sintonia com as novas emergências das políticas para o ensino superior. Reflete-se sobre as normas jurídicas e seu efeito no campo da educação, propondo um olhar sobre as pedagogias, a sala de aula como acontecimento e o sujeito em sua condição de humanidade, vinculando duas perspectivas: i) propondo a abordagem do que tem sido denominado educação capitalista e crise da humanidade, para questionar se as Instituições de Educação Superior (IES) buscam o desenvolvimento de conhecimentos aplicáveis à competitividade desenvolvimentista ou o desenvolvimento de capacidades que resultem em autonomias e liberdades; ii) pedagogias críticas no ensino superior como uma possibilidade que sobrevive nos territórios a partir dos saberes, práticas, linguagens e culturas, dando conta de outras formas pedagógicas e educativas que se afastam dos modelos hegemônicos e se inscrevem nos contextos. Dessa forma, conclui-se que há uma urgência sustentada em torno das condições de possibilidade para a ampliação das pedagogias situadas na Colômbia, e com isso o trabalho das IES em uma chave antropológica, gnoseológica, epistemológica e cultural; o desafio de abordar currículos interculturais que abram espaço para diálogos, ética, acolhimento e experiência, a partir de uma visão das competências como potencialidades de desenvolvimento da humanidade e do conhecimento.

Palavras-chave: Competências, resultados de aprendizagem, desenvolvimento humano, pedagogias, educação superior.

Introducción

Este documento se inscribe en la indagación *"Análisis crítico de las políticas emergentes en la Educación Superior. Una mirada al desarrollo humano y las pedagogías"* donde, a partir de un ejercicio comprensivo en fuentes secundarias legales-normativas y teóricas académicas, se busca determinar la pertinencia social, pedagógica y humana del lenguaje de competencias y resultados de aprendizaje establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional de Acreditación, en los términos del Decreto 1330 de 2019, el Acuerdo 02 de 2020 y la Resolución 021795 de 2020. Medidas que transversaliza los procesos académicos, pedagógicos y administrativos de las Institucionales de Educación Superior, necesarios para la obtención o renovación de los registros calificados y el reconocimiento de acreditaciones en alta calidad, es decir, los resultados de aprendizaje se convierten en un requisito habilitante y obligatorio de las universidades para su reconocimiento legal y funcionamiento

Así mismo, se analiza las implicaciones que dichas normas traen a la formación de los profesionales, entendidos como sujetos competentes y eficientes en la esfera del mundo mercantilista y global. Aquí cobra sentido la reflexión que se genera entorno a los resultados de aprendizaje y sus alcances en los procesos curriculares y pedagógicos, y en la permanente discusión de la formación en pro del desarrollo humano, donde lo educativo se centra en la formación del sujeto crítico, creativo y pensante. Un sujeto que se reconoce así mismo, al otro y lo otro, quien ve la historia como posibilidad de despliegue de humanidad y la historicidad en palabras de Fornet-Betancourt (2012), como emergencia y tejido que reconstruye las tradiciones y las memorias de los pueblos y comunidades. Es necesario indicar, que el propósito fundamental de las Instituciones de Educación Superior (IES) gira en torno al fortalecimiento de las capacidades de los sujetos en vínculo a un despertar académico, investigativo y creativo que se piense en comunidad e impacte positivamente desde su lugar de enunciación, es decir, la formación del sujeto ético político que toma decisiones, construye epistemes, innova e impacta el contexto.

A partir de esta apuesta formativa, se logra determinar cómo desde el 2019 se viene abordando cambios normativos desde los llamadas resultados de aprendizaje, una determinación del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que genera implicaciones en el/los modelos/lineamientos pedagógicos y curriculares de las Universidades, desde los principios de autonomía universitaria y libertad de cátedra, por lo que cabe preguntarse sin el ánimo de responder sino de hacer reflexiones, ¿Cuál es la emergencia del modelo por competencias y resultados de aprendizaje exigido por el MEN a las IES? ¿Cuáles son las condiciones que hacen posible una educación en clave al desarrollo humano? ¿Cómo pervive una educación capitalista traída desde modelos exógenos a los territorios colombianos? máxime cuando la puesta en escena de los procesos evaluativos, son parámetros unidireccionados al desarrollismo y capitalismo imperante que responde al cumplimiento y materialización de resultados de aprendizaje que al parecer anulan el sujeto y su subjetividad.

Analizar el sentido de las políticas emergentes ya expuestas, ha permitido comprender su pertinencia, movilidades, adaptaciones curriculares, rediseños pedagógicos, planes de trabajo con docentes y comunidades educativas que las IES han venido realizando, a la vez que, las nuevas reflexiones que se suscitan en los cuerpos colegiados de maestros y maestras que buscan dar un giro al lenguaje de competencias que coloca en otro lugar lo formativo, y con ello a la apuesta e identidad institucional, puesto que las IES conciben sus programas de formación como proyectos curriculares contexto dependientes con los saberes, culturas y territorios. Sin embargo, las normas proponen que estos se examinen y evalúen no desde su propuesta formativa, sino desde los resultados, efectos que producen cuya concreción son las actuaciones o "jugadas", como lo llamaría Lyotard (1991) de los actores en contextos externos a la universidad, especialmente en el mundo empresarial. No se desconoce el compromiso de la educación superior en clave a las dinámicas sociales, culturales, económicas y políticas, a la vez que se hace necesario formar desde el reconocimiento histórico de sus epistemes y áreas disciplinares propias, a la luz de las trayectorias, tensiones y desarrollos que cada uno ha transitado desde su campo disciplinar a lo largo de los tiempos.

Educación capitalista y crisis de humanidad

La Educación Superior en Colombia desde 2019, viene estableciendo dinámicas de reestructuración en torno al currículo, a partir de las normas jurídicas expedidas por el Ministerio de Educación Nacional, en las cuales se ha normalizado para el desarrollo curricular la mirada o centramiento en los "Resultados de Aprendizaje", es decir, definen los lineamientos y pautas para que las Instituciones de Educación Superior operen dentro del territorio nacional. Dichas normas son: el Decreto 1330 de 2019, Acuerdo 02 de 2020, la Resolución 021795 de 2020, entre otras, las cuales regulan lo concerniente a la obtención y renovación de registros calificados y a las acreditaciones en alta calidad, son las hojas de ruta de las Universidades en Colombia para su operatización y han capitalizado la educación, promoviendo la concepción de universidad como empresa formadora de trabajadores, que responden a las necesidades empresariales e industriales del mundo globalizado. En tanto las competencias acorde a lo declarado por Bueno, G (2022) dan respuesta a las necesidades del mercado, mundo globalizado y "civilizado" del sistema laboral, de ahí que América Latina sea escenario propicio para fines imperialistas.

> Las competencias son otra de las nuevas ideologías, que colonizan los sistemas educativos actuales: un proceso neoliberal tendiente a colocar al estudiante al servicio de las necesidades de la economía y del mercado, y no la educación al servicio del estudiante. Se trata de reducir la educación a la fabricación de un alumno económicamente "performante" adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y del trabajo (Del Rey, 2011, p.235).

En razón de esto, es urgente que las universidades piensen en términos normativos como el escenario de coyuntura propicio para promover otras posibilidades educativas, espacios que permitan la reflexión de la educación desde parámetros de libertad, diversidad y territorio, reconocer todo aquello que es intrínseco a la condición humana y dar elementos en pro de la formación de sujetos políticos con conciencia crítica y autónoma. Sin embargo, la educación ha sido estructurada en fines y propósitos

de resultados y competencias, orientadas a la formación homogénea, a la tecnificación de los saberes y la mercantilización del conocimiento, es decir, se convirtió en un bien o servicio de intercambios con fines monetarios, en la llamada sociedad del conocimiento. Es por ello que, cobra importancia dentro de este desarrollo argumentativo, el concepto de Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), que determina las pautas de los procesos de autoevaluación de las instituciones de educación superior y garantiza el cumplimiento de las políticas del MEN.

Este sistema define la gestión curricular como,

> […] proceso sistemático y flexible que involucra la participación de todos los actores, convoca a una evaluación integral tanto del currículo como de los resultados del aprendizaje [en tanto] aspectos esenciales para asegurar el óptimo funcionamiento del Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad, [que] permite no sólo monitorear los logros que el estudiante va alcanzando a través de su proceso formativo (MEN, 2021, p.14).

De ahí que, si es flexible se espera la integración de toda la comunidad para su diseño y gestión, es decir la flexibilidad no tan solo está dada para los procesos de movilidad, transferencia, homologación, sino también para su organización desde el lugar de enunciación, sin embargo ¿a qué se llama calidad? cuando el fin último es la "formación" del sujeto que no se mide o ciñe a la verificación de un alcance de resultados de aprendizaje, sino se ve en cada encuentro de saber.

Es tal la importancia de este proceso, que el Ministerio de Educación ha precisado que

> Las Instituciones de Educación Superior, IES - ofertan sus programas académicos para dar respuesta a la necesidades sociales identificadas, los sectores económicos y productivos del país y los propósitos institucionales en relación con su naturaleza y apuestas misionales, declarando para cada uno de los programas un perfil de egreso acorde a esas necesidades; a partir de estas articulaciones, se realiza la definición de los Resultados de Aprendizaje, RA, de los programas académicos, para posteriormente, hacer la definición y el despliegue de la estrategia de evaluación y mejora continua en el contexto del Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad - SIAC (MEN, 2021, p.6).

Lo anterior, reafirma la concepción de Universidad en términos empresariales y la relación del perfil de egreso con las necesidades del sector económico. Acorde a la mirada capitalista, afincados en Freire (1997) desde la concepción "bancaria", se logra indicar que la educación se convierte en un acto de depósito, transferencia, transmisión de valores y memoria, por lo que vale la pena preguntarse ¿cómo dar cuenta de la gesta de saberes a partir del simple hecho de la transmisión?, al parecer la educación se devuelve unos siglos atrás donde se recaía en la llamada "sociedad opresora, siendo una dimensión de la "cultura del silencio", de ahí que la "educación bancaria" mantiene y estimula la contradicción" (Freire,1997, p.79-80).

En esta línea de reflexión, el llamado sujeto, ya sea docente, estudiante, egresado (para el caso de la norma expedida por el MEN para las IES) se traduce en el:

> […] desempeño de sus egresados y en el impacto que estos tienen en el proyecto académico y en los procesos de desarrollo social, cultural, científico, tecnológico o económico, en sus respectivos entornos [para el caso del docente se mide en relación al] nivel académico, la dedicación, el tipo de vinculación, la calidad y pertinencia de acuerdo con el nivel de formación y modalidad del programa académico. [el estudiante es definido en clave al] desarrollo de actitudes, capacidades, habilidades y conocimientos, durante su proceso de formación. Este proceso se orienta por fines filosóficos, pedagógicos y organizacionales que se traducen en el logro de los resultados de aprendizaje, coherentes con la identidad del programa académico (Acuerdo 02, 2020, pgs. 25-29).

Estas disposiciones por parte de las normas jurídicas, recaen en concepciones utilitaristas del sujeto educativo. Freire (1985) hace un llamado a pensar y abordar el sujeto desde su humanidad, un sujeto que no espera, sino que lidera, orienta en libertades, entrega y construye epistemes y cree en el otro, en los otros. Esta es una invitación a re-pensar el lugar del estudiante y del maestro en la educación superior, analizar cómo estos actos de resistencia y de liberación necesitan impactar el ordenamiento jurídico colombiano. El rol de la Universidad más allá del cumplimiento de las normatividades, es

entrar en dialogo permanente en marco de respeto y análisis crítico a estas nuevas emergencias, proponiendo escenarios académicos que permitan aportar al desarrollo humano, crecer en humanidad y ver sus efectos en la transformación de país.

Si bien las Universidades en América Latina y en especial en Colombia, se encuentran inmersas ante el gran reto de aceptar los parámetros instituidos del Proyecto Tuning para América Latina y con ello las políticas públicas en materia de regulación pedagógica y administrativa de la educación superior, desde donde establecen un lugar a la centralización de las competencias y resultados de aprendizaje, vale la pena generar escenarios de discusión crítica de la educación contemporánea en relación con la creación del tercer mundo, donde se ubica a América Latina en términos de cumplir con el desarrollo económico y la necesidad de alcanzar el consumo de bienes y servicios capitalistas y exigencias de la modernidad. Escobar, (2007a) plantea la crisis emergente en la Educación Superior alineada a la formación profesional en coherencia con las necesidades globalizadoras y no con los retos sociales, económicos, culturales y humanos de los territorios.

> La profesionalización del desarrollo también permitió desplazar todos los problemas de los ámbitos políticos y culturales al campo aparentemente más neutral de la ciencia. Ello desembocó en la creación de planes de estudio del desarrollo en muchas de las principales universidades del mundo desarrollado, y condicionó la creación o reestructuración de las universidades del Tercer Mundo para adecuarse a las necesidades del desarrollo (Escobar, 2007a, p.87).

El desarrollo de la globalización y de la modernidad trajo consigo a las Universidades como medios para alcanzar los fines de poder, permitiendo la creación de discursos, conductas y prácticas homogeneizadoras a través de modelos pedagógicos y formativos basados en competitividad, en las cuales la educación como patrón de adoctrinamiento, cumple un papel fundamental en la organización social y productiva en el Tercer Mundo en virtud del Primer Mundo. En palabras de Arturo Escobar, "La economía occidental es considerada generalmente como un sistema de producción" (p.88), en tanto la eficacia y eficiencia justifica cualquier matiz de organización que se inscriba en la

> La globalización [lo que implica ser] más competitivo. [y ante ello] solo pueden sobrevivir las organizaciones flexibles [que] exigen entonces a sus asalariados a que se adapten constantemente a nuevos productos, nuevas tecnologías, nuevos conocimientos, nuevos métodos, una división y organización del trabajo en permanente modificación (Perrenoud, 2012. pp. 42-43)

A lo cual, desde la perspectiva antropológica de la modernidad, la economía occidental debe verse como una institución compuesta por sistemas de producción, de poder y de significación.

> Los sistemas que se fusionaron a finales del siglo XVIII, están ligados en forma indisoluble al desarrollo del capitalismo y de la modernidad. Deberían verse como formas culturales por cuyo intermedio los seres humanos se convierten en sujetos productivos. La economía no es única o principalmente una entidad material. Es sobre todo una producción cultural, una forma de producir determinados sujetos humanos y órdenes sociales (Escobar, 2007, p.108).

La Universidad se "factoriza", es decir, se convierte en Universidad corporativa que contribuye a la planetarización del capital como indica Escobar (2007), un capital que descuida lo humano y se aferra en el objeto, de ahí que es perentorio apostar por decolonizar la universidad y la educación superior, lo que supone un reconocimiento de la existencia del conocimiento histórico que parte de las prácticas, costumbres, condiciones ancestrales y culturales propias de América Latina, reconocimiento que permita el diálogo permanente de saberes y encuentros en el escenario educativo, pero ¿Cómo es posible establecer este encuentro de saberes? la respuesta no puede ser sino una:

> […] el diálogo de saberes solo es posible a través de la descolonización del conocimiento y de las instituciones productoras administradoras el conocimiento. Decolonizar el conocimiento significa descenderte del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento (Escobar, 2007a, p.304).

Una tarea que, sin duda alguna, hace un llamado a gritos y urgente el ejercicio académico y jurídico

para legitimar la descolonización en la formulación de las normas jurídicas, una que se centre en las prácticas educativas en el marco de la libertad, que garanticen el encuentro, la conversación, escucha de saberes a favor de la formación, una más humana y ética en clave a los contextos y diversidades.

Los rasgos de humanidad tienden a desaparecer en la sociedad y el mundo actual, las preocupaciones del ser humano están condicionadas por los procesos productivos y las ansias económicas impuestas por los regímenes capitalistas y propósitos globalizados. Partiendo de los postulados de Hannah Arendt (2009) existen tres actividades fundamentales en la vida del hombre, *vita activa*: la labor, el trabajo y la acción, como determinante de la condición humana. La primera, definida como la actividad que responde al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida. La segunda en relación con el trabajo expresado como actividad natural de la exigencia del hombre, que no está inmerso en el constante ciclo vital de la especie. Y la tercera, la acción, que corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, "no el hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo". (Arendt, 2009, p. 21-22). Estas actividades posibilitan ver la condición humana, más allá de postulados teóricos y comprender la inmensidad del existir en un contexto social y cultural.

Pedagogías críticas en la educación superior

Las políticas que imperan desde el MEN para las IES conllevan tensiones, coyunturas y crisis de las pedagogías en tanto lo que se perfila es el logro de competencias y resultados de aprendizaje que colocan en tela de juicio la diversidad del aula y la construcción de saberes desde la autonomía, así con ello se observa claramente la imposibilidad de otras construcciones alrededor del campo pedagógico y lo que tradicionalmente se ha denominado "modelo" pedagógico ahora impera desde el modelo de competencias. El Decreto 1330 de 2019 define los componentes pedagógicos como lineamientos de innovación que la institución requiere integrar al programa acorde a su modalidad; el Acuerdo 02 de 2020, en la característica 21, precisa que las estrategias pedagógicas "deberán ser diseñadas de acuerdo con los resultados de aprendizaje previstos y atendiendo a los aportes de la investigación pedagógica y de los procesos de actualización de los profesores" (Acuerdo 02, 2020, p.25).

Martínez, (2004) logra identificar cómo la educación ha sido permeada por intereses capitalistas e impactada por la globalización e industrialización de lo humano, ya que los aspectos pedagógicos citados en tenor literario, se expresan en el logro único de resultados de aprendizaje, instrumento de consolidación de competencias que generan profesionales eficientes al mundo productivo, a tal punto que la narrativa educativa se transforma radicalmente en razón de un cambio sustantivo del paradigma. Los nuevos argumentos van a excluir los provenientes de la visión pedagógica de la educación, ocurriendo un viraje fundamental mediante el cual se desplaza la enseñanza, como acontecimiento complejo de saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad general de aprender sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos" (Martinez, 2004, p.25).

Los componentes pedagógicos se traducen en el logro de los resultados de aprendizaje y las competencias, más allá de un proceso de construcción del conocimiento, de una configuración educativa basada en la libertad, emancipación del sujeto (Freire,1974), la dignidad humana y la constante búsqueda del desarrollo humano en los futuros profesionales, es el fortalecimiento del discurso de la

> […] educación, tal como la entienden hoy las agencias internacionales de desarrollo desde donde se adquiere valor sólo en la medida en que se conecte con los sistemas globales de producción, o, si entra en el juego del incremento de las competencias económicas, matizadas con el fortalecimiento de la democracia representativa" (Martinez, 2004, p.19).

La pedagogía se convierte en un discurso de desarrollo no pensado, en tecnologías y dispositivos que contribuyen al sistema capitalista, donde los organismos internacionales son quienes regulan el qué, cómo, dónde y cuándo del ejercicio pedagógico, y el Estado replica modelos institucionalizados que no responden a las dinámicas y sociedades en movimiento de América Latina. El efecto hegemónico de

esta lógica rinde culto a la productividad, reduciendo los principios y objetivos de la formación a una mera operación eficaz que produzca sujetos competitivos y altamente eficaces.

En este sentido, se genera gran tensión entre los postulados normativos y los diversos lineamientos pedagógicos, ya que no se reconoce la existencia de las pedagogías críticas, es decir, no existe una concepción y trabajo de lo pedagógico en las normas del Ministerio de Educación, no se logra evidenciar los cambios de paradigmas educativos frente al papel del docente y el estudiante, y la importancia de las pedagogías en los escenarios curriculares (como expresión social, cultural y académica de un contexto); se transversaliza la tradición educativa y se desconoce la construcción del conocimiento desde los territorios y comunidades, desde los cambios culturales y las concepciones sociopolíticas.

Pensarse en la pedagogía en la universidad y con ello en la educación, es abrir escenarios para abordarla desde una perspectiva antropológica, epistémica y ontológica, es posibilitar su emergencia desde los territorios,

> […] pedagogías fuera de los márgenes de las disciplinas, las metodologías, los modelos en los que ha estado en América Latina, supone una posibilidad de diálogo desde otros lugares sociales diferentes a los del mundo moderno y colonial. Diálogo que convoca a reflexionar en torno al sujeto político desde su condición histórica, epistémica y situada en un contexto que se configura en la lucha, la resistencia y la persistencia para la construcción de otros modos de representación y organización de la vida comunitaria y sociopolítica (Saldaña, 2022, p.76).

Pedagogías que no se quedan en la figura del profesor, o encerrada en las paredes del salón, se habla de pedagogías aquí en tanto campos de saber que como indica Saldaña, (2022) están a la base de una identidad, de una tradición que vincula las prácticas sociales e históricas de los pueblos de América Latina. Es necesario entonces, mirar la pedagogía desde los escenarios emergentes, entender la naturaleza cultural e histórica de los territorios, para construir educación desde la inmensidad del sujeto y no de la imposición.

> [son] pedagogías desde las márgenes, en tanto se construye, no desde los regímenes políticos insertos en un marco capitalista, sino desde las bases de las sociedades en movimiento. Desde allí se piensa en la esencia del sujeto, los saberes, prácticas situadas que han posibilitado un desprendimiento, un desheredar colonial (Saldaña, 2022, p.77).

Lo que lleva, a cuestionar los llamados modelos pedagógicos que imperan en Colombia los cuales no nacen en Latinoamérica, sino que vienen de apogeos americanos o europeos como lo ha enseñado la historia colonial, o más aún modelos impuestos por el Ministerio de Educación Nacional desde su disposición normativa con el Decreto 1330 centrado en las competencias y resultados de aprendizajes que homogenizan parámetros universitarios. Así mismo, se posibilita repensar el "deber ser" de estas normas jurídicas, que, en su concepción positivista, se configura en pro de velar por los principios rectores del ordenamiento jurídico, en lo que se destaca, la dignidad humana, el bienestar general, el identitario latinoamericano, entre otros. Y en virtud de estos postulados, se está tensionando el sentido social y vocacional de las normas jurídicas.

Cuando se habla de lo crítico de las pedagogías en la educación superior, se está entendiendo por crítico las luchas de resistencia ante políticas que no dan cuenta de las voces, saberes y constructos epistémicos y epistemológicos que subyacen en las comunidades, al igual que es crítico la construcción de conocimiento y la forma en que éste se convierte en fuerza y lucha social (Ramírez, 2008). Los mecanismos de control y vigilancia homogéneos y parametrizados que el Estado hace a las propuestas educativas que no se "amoldan" a los requerimientos impuestos. Al cierre de programas que no cumplan con dictámenes establecidos del lenguaje por competencias y resultados de aprendizaje como única medida. De ahí que hablar de las pedagogías críticas en la educación superior, no es porque existan pedagogías para las IES, sino porque es a partir de ellas que se logra hablar del reconocimiento del sujeto como agente de transformación social. Son las pedagogías condición de posibilidad para la humanización de lo educativo,

La pedagogía en clave a la acción curricular en las IES, se convierte en alternativa que cuestiona

los modos de vida académica, las dinámicas, gestión y prácticas educativas. Un cuestionamiento que pasa por mirar detenidamente el lenguaje de las competencias y los resultados de aprendizaje, el cual no logra cristalizar las culturas, identidades y realidades diversas de los pueblos y comunidades, sino más bien tensionar las prácticas inscritas en dinámicas que desconocen la historia colombiana. En conclusión, la trasformación de la educación superior se supone como condición de posibilidad para el desarrollo humano y para la configuración de agentes sociales de cambio.

Metodología y Análisis

Esta indagación se inscribe en una investigación cualitativa en tanto las condiciones de posibilidad para mirar y abordar desde perspectivas posibles, rasgos, epistemes y contextos que partan del trabajo subjetivo, central y prioritario. En este sentido:

> (…) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio cultural y la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana (Sandoval, 1996, pp. 34-35).

De tal manera que centra la atención en documentos teóricos-académicos y legales-normativos con foco en las propuestas curriculares y reformas llevadas a cabo en las IES a propósito de las nuevas medidas del MEN. A partir de la hermenéutica se buscó comprender el sentido de las políticas emergentes frente a la pertinencia pedagógica y humana del lenguaje de competencias y resultados de aprendizaje establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional de Acreditación.

En clave al ejercicio hermenéutico, vale la pena indicar que el abordar cambios a nivel curricular desde las llamadas competencias, es una discusión que se viene presentando y que tiene implicaciones en el/los modelos/ lineamientos pedagógicos y curriculares de las Universidades, en tanto se pasa de un lenguaje de objetivos a uno de competencias, de una mirada centrada en la enseñanza a una educación abordada desde los aprendizajes. Si se observan las tres normatividades dadas por el MEN, se destaca cómo cada una concibe las competencias, los resultados de aprendizaje y el componente formativo:

Tabla 1. Concepciones desde la norma

Norma	Componente formativo	Resultados de aprendizaje	Competencias
DECRETO 1330 DE 2019	Se refieren a la definición del plan general de estudios, deberá estar representado en créditos académicos conforme con los RA proyectados, la formación integral, las actividades académicas que evidencien estrategias flexibilización curricular, y los perfiles de egreso, en armonía con las habilidades del contexto internacional, nacional, y local orientadas desarrollo de las capacidades para aprender a aprender	Son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico.	Se abordan en la medida del perfil de egreso del estudiante.
RESOLUCIÓN 021795 DEL 2020	Son los elementos del plan general de estudios que están estructurados, organizados, integrados, e interrelacionados y que soportan el proceso formativo del estudiante desde su ingreso hasta su egreso	[...] la institución deberá definir los resultados de aprendizaje, en coherencia con la modalidad o modalidades y el lugar o lugares de desarrollo del programa, los cuales harán referencia a lo que el estudiante sabrá, comprenderá y será capaz de hacer, como resultado integral de su proceso formativo.	Se abordan en la medida del perfil de egreso del estudiante.
ACUERDO 02 DEL 2020	La institución de alta calidad se reconoce porque además de una formación académica y profesional de alto nivel brinda oportunidades para el desarrollo personal en todas las dimensiones del ser humano.	Son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico.	Conjuntos articulados de conocimientos, capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y aptitudes que hacen posible comprender y analizar problemas o situaciones y actuar coherente y eficazmente, individual o colectivamente, en determinados contextos

Fuente elaboración propia con base en: Decreto 1330 de 2019, Resolución 021795 de 2020 y Acuerdo 02/2020

A partir de las concepciones dadas, se puede indicar que los aspectos curriculares acordes al Decreto son claros en establecer una regulación frente a los componentes formativos de las Instituciones de Educación Superior en el marco de las asignaturas y la creación de currículos en coherencia con los resultados de aprendizaje. No obstante, son condiciones formativas y pedagógicas carentes de sentido, experiencia, cultura, tradición y re-significación del sujeto, por ende, no se constituyen como una prioridad. Son lineamientos que se definen en estructuras curriculares rígidas y estáticas, donde las sociedades en movimiento y las condiciones culturales y humanas, se desconocen, de ahí el compromiso urgente de cada IES en dar vida a las dinámicas curriculares a partir de las prácticas de aula.

Por su lado la Resolución 021795 de 2020 ratifica cómo el Ministerio de Educación Nacional ha centralizado lo formativo a la formulación de un plan de estudios, es decir, una dinámica teórica, que urge a las IES pensarse para integrar lo sensible, lo disciplinar, pero también los contextos y epistemes de los territorios, que se parta de una perspectiva de humanidad en la formación de los estudiantes como sujetos que son parte activa y eje central de la sociedad.

De igual manera, en este ejercicio investigativo se destaca los perfiles de egreso de diez (10) programas académicos en educación (Licenciaturas y Maestrías) en cinco (5) universidades (Universidad Pedagógica, Universidad Santiago de Cali, Universidad del Quindío, UNIVALLE y Universidad San Buenaventura Cali), que obtuvieron registro calificado o acreditaciones de alta calidad (SNIES, 2022), una vez han entrado en vigencia las normas que exigen los resultados de aprendizaje, identificando el impacto y el acatamiento de estas IES a los postulados normativos, expresando sus perfiles en términos de competencias y resultados de aprendizaje de forma expresa y taxativa, en pro de los intereses del sector externo y la empresa. Si se hace una triangulación en torno a la concepción de sujeto, pedagogía y prácticas educativas de las cinco instituciones, se logra comprender los lugares de enunciación del campo formativo y el desarrollo humano que se gesta en ellas.

Así las cosas se suscitan tres categorías emergentes: *i)* la crisis de humanidad desde donde se reflexiona en torno al sujeto que se educa; *ii)* las otras pedagogías que dejan de lado un andar colonizador, es decir pedagogías críticas, decoloniales, del diálogo, del territorio, de las voces, que emergen en las comunidades, y *iii)* las dinámicas de la educación superior en torno a las normatividades, en cuyo caso admiten las políticas públicas que les reglamenta, a su vez que son autónomas en las dinámicas internas de la misma.

Se reconoce la imposición en redacción y parámetros homogeneizadores que se desprenden desde la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de origen español, quien se une a los Ministerios de Ciencia, innovación y las Universidades para el aseguramiento de la calidad de la educación, y es acogido por el Ministerio de Educación de Colombia para buscar la linealidad de los procesos de globalización de la educación superior. Estos perfiles exigidos se reducen a una la expresión que se suscita de los Planes generales de estudio en cada programa, la cantidad de créditos, de horas presenciales y de trabajo independiente de los sujetos. Es decir que el presupuesto de los componentes de formación queda supeditado a una reorganización de dinámicas temporales para el cumplimiento de las llamadas competencias y resultados, tal como se declara en los perfiles de egreso de los mismo. Aquí vale preguntarse si lo formativo es simplemente un dato, distribución y cumplimiento homogéneo de la norma, o a qué le apuestan los programas por la llamada formación.

Se denota el impacto del Decreto 1330/2019 y la Resolución 021795/2020, ya que los perfiles reflejan las habilidades, aptitudes y competencias que el profesional sabrá, comprenderá y hará al finalizar con su proceso formativo, es decir, son indicadores del cumplimiento del programa a los parámetros normativos. La transversalidad de dichos postulados se encamina en los procesos académicos y pedagógicos a los resultados y fines mercantilistas, son profesionales con conocimientos que les posibilita dar cuenta de las necesidades, crisis y desafíos del sector productivo y están a la merced de los procesos globalizadores de la educación superior, que en términos de evaluación y calidad educativa responden a lineamientos traslapados desde el Proyecto Tuning para América Latina, del Espacios Europeo de Educación Superior (EEES), en vez de aterrizarse a las necesidades y desafíos propios del Estado

colombiano, en términos de historicidad, cultura y saberes.

Ahora bien, en torno a los dos ejes desde donde se ha mirado esta propuesta: lo pedagógico y lo humano, se reconoce que el sujeto entendido este desde el rol de docente, estudiante, egresado para la norma, recae en una figura que transita entre las titulaciones, requisito para egreso y la parte activa del proceso, saber-hacer-vivir. Es necesario pensarse en la imagen de ser humano que se va perfilando, cuando se aboga por tareas o actividades precisas que se requieren llevar a cabo. Esta normatividad (Decreto 1330/2019) deja ver un sujeto descrito en términos de calificación académica, una pieza clave para el desarrollo de los objetivos institucionales, a quien se le mide su eficiencia y cumplimiento de las funciones misionales y en garantías de calidad académica. Un sujeto descrito en términos de competencias y determinado en lo que podrá saber y hacer al cumplir con un proceso establecido, quien responde a las necesidades del contexto académico y laboral en el marco de resultados de aprendizaje. Y un sujeto expresado en un profesional que reconoce las dinámicas sociales y se apropia de los objetivos institucionales, es decir, buen trabajador.

En clave a lo pedagógico se hacen comprensiones que develan una aceptación de parámetros instituidos e instituyentes que recaen en una uniformidad de lo pedagógico, es decir se tiende a la homogeneización y estandarización como criterios propios del campo educativo que "redundan" en la llamada calidad. Es urgente traer el pensamiento de Freire (1985), ya que esta dinámica puesta desde los resultados de aprendizaje y competencias tiende a que las instituciones se conviertan en empresas sin índole diferenciador a las demás del sector productivo, alineen a sus miembros bajo un mismo parámetro y saquen el mismo producto. Cuando la educación tiene un compromiso social, humano, de la vida misma en clave a la construcción de tejido social, a la reconstrucción de conocimiento y transformación del país. No se puede continuar con efectos de prácticas de dominación y de una educación tradicional, como indica Freire (1985), de una educación bancaria. El desafío actual de la academia es transformar la educación tradicional, en una educación que permita la liberación, la creación, la concienciación, autonomía de los sujetos, y responda a las necesidades, historias y tradiciones de los territorios y comunidades.

Se observa que esta nueva medida impuesta para las IES a partir del modelo competencias, centra su mirada en el capitalismo y aleja un abordaje de lo humano, así como restringe la libertad de cátedra, la autonomía que se proclama en la Ley 30 de 1992 (artículos 4 y 28), evidencia de ello es el perfilamiento de los programas académicos.

> […] la educación superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra. [al igual que se declara en el artículo 28 la autonomía universitaria en torno a] crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes, y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de función institucional (Ley 30, 1992. pgs.1-4)

Vale la pena preguntar ¿Qué sucede con aquella población que, por razones de enfoques diferenciales distintos no se adaptan a las competencias y resultados planteados por las IES? ¿De qué manera los resultados de aprendizaje y las competencias permiten la diversidad social, cultural e histórica presente en los territorios del Estado colombiano? ¿Se garantiza el pluralismo y la diversidad étnica y cultural en los lineamientos del MEN? Son interrogantes que evidencian la trasgresión que tiene gran relevancia dentro del ordenamiento jurídico. La Constitución Política de Colombia de 1991, en su tenor literario ha plasmado la importancia del pluralismo y la diversidad cultural como principios rectores, a lo que la pedagogía responde en su pluralidad, no porque mire los aprendizajes o las enseñanzas, sino porque se pregunta por lo humano, por los saberes y contextos.

Al parecer, las universidades se han convertido en los medios e instrumentos para la generación de hombres competentes que cumplan resultados de aprendizaje asociados a los trabajos eficientes que el mundo globalizado necesita responder.

> […] a pesar de que la educación tiene lógicas distintas en comparación con la empresa, una práctica reciente es traer a la lógica de la educación, indicadores de la lógica mercantil para evaluar la educación superior, como la eficiencia, la productividad o la pertinencia […] se considera progresivamente como una empresa más la cual está forzada a plegarse a la evolución económica y a obedecer las exigencias de los mercados (Rivera, E. 2013. pgs.48,49).

De ahí que valga la pena dar un giro al aprendizaje, uno que esté en base a las realidades de los sujetos, que establezca relaciones entre el mundo de la vida y los campos teóricos del saber disciplinar. Un giro a la pedagogía, una que reconozca las prácticas colectivas en la educación, que parta de la intencionalidad formativa, que no deje de cuestionar, reflexionar, pensar y proponer, una que parta del deseo de aprender del sujeto, es decir, una pedagogía que se mueva a partir del movimiento de la sociedad.

Conclusiones

Este campo no está concluido, sin embargo, se parte por dejar ciertas comprensiones para seguir reflexionando sobre este direccionamiento dado por el MEN a las IES, de ahí que se proponen cinco grandes miradas.

Lo primero es dejar claro que, lo que busca la investigación no es hacer críticas desprovistas a las nuevas medidas de Estado, sino buscar las voces, lugares de enunciación de las universidades en clave a este nuevo discurso de las competencias y resultados de aprendizaje que viene diseñado desde occidente.

Segundo, se mira una crisis latente en el escenario colombiano y es la inexistencia de una educación pensada en territorio que respondan al contexto de país, que no sea un instrumento de medición y comparación con los procesos educativos que se han adelantado en Europa o en Norte América, como es el caso del Proyecto Tuning que nace a partir de la Declaración de Bolonia en 1999 (Saez, 2017), en la cual más de 29 países se comprometen a crear un espacio de Educación Superior, donde se promueva la movilidad entrante y saliente de estudiantes y profesores, parámetros de calidad en la educación superior, organización de los niveles de educación en pregrado y posgrado y la competitividad basada en la figura de competencias y esquematización curricular.

> Desde esta perspectiva […] curricular, surge la educación basada en competencias. Modelo que al igual que el currículo flexible, calidad total, reingeniería educativa, planeación curricular estratégica, análisis institucional, prioriza las ideas de eficiencia, calidad y competitividad y se encuentra asociado con modelos de certificación y evaluación de la calidad educativa o profesional y a la búsqueda de la homologación entre planes de estudio de diversas instituciones, entidades y países (Díaz, F 2005. pág. 67).

Tercero, tener en cuenta que si bien el proyecto Tuning toma fuerza en Europa y se perfila como un modelo de educación superior que estandariza y busca homogenizar los procesos educativos en índices de calidad y competitividad, surge la idea de expandirlo a América Latina bajo principios de cooperación internacional y desarrollo de los países, generando una regulación internacional para la educación superior, asunto que no es ajeno y desconocido o traído para reglamentar la educación superior colombiana.

Sin embargo, vale la pena indicar que Colombia cuenta con universidades desde donde se construye episteme, se crea conocimiento contextualizado y se aboga por la vida. Es decir, la educación no puede seguir siendo pensada e impuesta desde afuera, sino pensada y planeada desde adentro, sus necesidades, tensiones, coyunturas dan cuenta de esta emergencia. De ahí que los currículos por "competencias" requieren abordarse desde la interculturalidad como posibilidad de diálogo alrededor de la ética en sentido de acogida, la experiencia desde donde se construye memoria frente a la historia, la otredad como proyecto de humanidad y la construcción de epistemes desde el lugar de enunciación de cada sujeto.

Cuarto, es latente la necesidad de mirar el sujeto desde su subjetividad, humanidad, un sujeto que

piensa, siente y actúa en clave al contexto, las necesidades, preguntas y apuestas de vida. Es desde esta mirada que se hace un llamado a seguir preguntando ¿Qué tipo de sujeto se pretende construir en el escenario universitario? ¿Cuál es el sujeto educativo en este tiempo? ¿Existen sujetos u objetos de la educación? Ya que la sociedad requiere colectividades más que individualidades de los sujetos, un sujeto histórico-político, pedagógico y social, como indica Saldaña (2022), el Estado necesita comprender que la educación y con ello la sociedad en general requiere un sujeto:

> […] no ausente sino consciente, sujeto que acontece y reconoce que hay otros lugares de saber, en donde emerge una condición de posibilidad del mismo conocimiento, del mismo sujeto, de sus saberes e intersubjetividades; donde se da reconocimiento a la conformación de los sectores populares como protagonistas de las transformaciones, a lo pedagógico en tanto permite formar al sujeto político con conciencia crítica y postura ética de su realidad histórica, social, natural y humana (p.100).

Y quinto, cuestionar el modelo pedagógico impuesto por el Ministerio de Educación Nacional y repensar el "deber ser" de las normas jurídicas que, en su concepción positivista se van configurando en clave a los principios rectores del ordenamiento jurídico, en lo que se destaca, la dignidad humana, el bienestar general, la identidad latinoamericana. Reconocer la importancia de las pedagogías críticas en la educación superior en Colombia, desde donde se logra comprender que,

> La pedagogía crítica [abre escenarios para abordar el trabajo] escolar en función del reconocimiento del sujeto como agente de cambio social. [Desde ella] los problemas individuales o colectivos toman vigencia para ser analizados a la luz de la teoría y de la práctica; es la posibilidad de humanizar la educación. En este contexto, el currículo se diseña y se implementa como una alternativa que cuestiona los modos de vida académica y los estilos de vida que han generado el estado y la sociedad como tal. Y la didáctica se gesta como el diálogo, estudiante-saber-profesor y sociedad, con perspectivas funcionales, como el reencuentro de la academia con las dificultades y los proyectos colectivos (Ramírez, 2008, p.118).

Generar escenarios de diálogo en donde sea posible los encuentros y des-encuentros de la educación mediada por pedagogías que permitan una comunión con la sociedad, el contexto, la historia, la cultura y el sujeto en construcción, un sujeto con rasgos de humanidad visible y que determinen su perfil profesional y el funcionamiento académico y administrativo de los programas ofertados por las Instituciones de Educación Superior en clave a ello. El llamado es a que las competencias y los resultados de aprendizaje, no sean la prioridad de la educación superior, y el yugo de la cultura de la calidad desaparezca, sino que se transforme en una educación cuyo centro sea el desarrollo humano, la construcción epistémica y la generación de espacios investigativos, de diálogo. Que no eduque el currículo concebido como plan de estudios desde el Estado, sino las relaciones que se tejen, las prácticas colectivas desde donde nos transformamos así mismos, y se transforma el mundo, en tanto éste se construye a partir de las realidades sociales y culturales (Arona, 2022) que junto con los saberes, conocimiento y experiencias dan urdimbres al sentido educativo.

Referencias bibliográficas

Acuerdo 02, (2020). Ministerio de Educación Nacional. Por el cual se actualiza el modelo de acreditación de alta calidad.

Arendt, H. (2009). *La Condición Humana.* Buenos Aires: Paidos

Arona, E. (2022). Metodología de análisis de revisión documental para la actualización curricular de carreras universitarias. Revista Científica Saperes Universitas, 5 (2), 96-125

Bueno, G. (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 32, pp. 93-117

Del Rey, A. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas*, UPS-Ecuador, 15, 233-246.

Decreto 1330, (2019). Ministerio de Educación Nacional. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación.

Díaz, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles educativos, 27*(107), 57-84.

Escobar, A. (2007). Educación Superior, interculturalidad y desconolización. En *Educación Superior, interculturalidad y desconolización.* La Paz Bolivia, Fundación PIEB

Escobar, A. (2007a). *La Invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo.* Av. Panteón, Foro Libertador.

Fornet-Betancourt. (2012). Interculturalidad, crítica y liberación. Aachen Wiss.-Verl.

Freire, P. (2006). El Grito Manso. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores Argentina S.A.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa. Paz y Terra, Colección Lectura.

Freire, P. (1985). Pedagogía del oprimido. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1974): Educación para el cambio social. Buenos Aires, Tierra Nueva.

Ley 30 (1992). Ministerio de Educación Nacional. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior.

Lyotard, J. (1991). La condición postmoderna Informe sobre el saber. Editions de Minuit. Madrid. Red Editorial Iberoamericana S.A. (R.E.I.)

Martinez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva en America Latina. Dos modosde modernización en América. Editorial Antropos.

MEN, (2021). ¿Cómo formular e implementar los Resultados de Aprendizaje? chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-408425_recurso_5.pdf

Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes? Barcelona: Graó. 235 págs. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 14(2), 512-513

Ramirez, R. (2008). La pedagogia crítica una manera ética de generar procesos educativos. *Folios, Segunda época,* 28, 108-119.

Resolución 021795, (2020). Ministeriod e Educación Nacional. Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programas.

Rivera, E (2013). La necesidad de mantener la universidad alejada del ánimo de lucro. Revista Finanzas y política Vol 5 N°1. Universidad Jorge Tadeo Lozano Colombia. pp.43-58

Saez, I. A. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista iberoamericana de educación superior, VIII*(23), 199-213. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299152904011

Saldaña, R. (2022). Pedagogías desde las márgenes de las sociedades en movimiento. *Revista Internacional de Filosofía Corcordia 81*, 75-91