

Educación para el trabajo y el desarrollo humano: Una lectura desde la formación (Bildung)

Nory Eralay Muñoz Moncada, ✉ noryerlay@hotmail.com

Artículo de investigación presentado para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación

Asesor: Víctor Daniel Gómez Montoya, Magíster (MSc) en Educación



Universidad de San Buenaventura Colombia

Facultad de Educación

Maestría en Ciencias de la Educación

Medellín, Colombia

2017

Citar/How to cite	(Muñoz, 2017)
Referencia/Reference	Muñoz, N. E. (2017). <i>Educación para el trabajo y el desarrollo humano: Una lectura desde la formación (Bildung)</i> . (Trabajo de grado Maestría en Ciencias de la Educación). Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Educación, Medellín.
Estilo/Style: APA 6th ed. (2010)	



Maestría en Ciencias de la Educación, Cohorte XIII.

Grupo de Investigación (GIDEP).

Línea de investigación en Didácticas de las ciencias.

Bibliotecas Universidad de San Buenaventura



Biblioteca Digital (Repositorio)
<http://bibliotecadigital.usb.edu.co>

- Biblioteca Fray Alberto Montealegre OFM - Bogotá.
- Biblioteca Fray Arturo Calle Restrepo OFM - Medellín, Bello, Armenia, Ibagué.
- Departamento de Biblioteca - Cali.
- Biblioteca Central Fray Antonio de Marchena – Cartagena.

Universidad de San Buenaventura Colombia

Universidad de San Buenaventura Colombia - <http://www.usb.edu.co/>

Bogotá - <http://www.usbbog.edu.co>

Medellín - <http://www.usbmed.edu.co>

Cali - <http://www.usbcali.edu.co>

Cartagena - <http://www.usbctg.edu.co>

Editorial Bonaventuriana - <http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/>

Revistas - <http://revistas.usb.edu.co/>

Resumen

La Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH) ha logrado posicionarse bajo la idea de “formación por competencias” representando para el estado colombiano, en sus políticas educativas, una respuesta institucionalizada a las necesidades sociales y a la visión de progreso y avance tecnológico. Sin embargo, la ETDH en contraste con el concepto clásico de la Bildung (formación) que es, además de vigente complejo, por la diversidad semántica que representa para el pensamiento pedagógico y por los retos que le plantea a la educación, parece no responder a sus exigencias, debido a que esta se fundamenta en dinámicas instrumentales e instructivas orientadas a un *saber hacer* que le permita al sujeto su integración socio-laboral. Teniendo en cuenta las actuales realidades socio-políticas y pedagógico-educativas, se hace necesario actualizar el diálogo entre la ETDH y el concepto Bildung. Para ello se plantea la re-significación del concepto de Competencias, característico de esta forma de educación, a partir de los aportes del Desarrollo a escala humana de Max-Neef, de modo que pueda comprenderse esta práctica educativa como proceso en el que se desarrollan habilidades y disposiciones propias con fines al despliegue de sus posibilidades relacionales, familiares y culturales, desde la reflexión de su función como constructor de sociedad y la crítica razonada respecto al ejercicio de su hacer; permitiendo así que dicha educación pueda leerse como posibilidad de formación.

Palabras clave: Competencia, Desarrollo Humano, Educación, Formación.

Abstract

Working and Human Development Education (WHDE), has achieved to be under the idea of “training for competences” representing an institutionalized answer to social needs; and the vision about a society routed to the progress and the technological advance. However, since the classic concept “Bildung” (training), which is also complex for the semantic diversity that means for the pedagogical thinking, and for the challenges that it proposes to the education. In contrast, the “WHDE” is based on instrumental and instructive dynamics oriented to a procedure or task that allow to the individual his/her social integration through the work. The current socio-politics and pedagogical-educational realities build the necessity to actualize this dialogue between WHDE and Bildung concept. For this reason, it is important to re-mean the “Competences” concept, through the contributions on the Development on a Human scale of Max –Neef, in order to comprehend

this educational practice as a process in which own abilities and dispositions will be developed, with the intention of promoting social, cultural, and familiar possibilities, from the reflection of his/her function as builder of society, and the reasoned critic towards the exercise of his/her “do activity”; allowing to read the term education as a possibility of training.

Keywords: Competences, Education, Human Development, Training.

Introducción

Con el avance industrial, técnico y tecnológico, con el encumbramiento del positivismo y sus discursos progresistas se instauran sistemas de pensamiento, de producción y de gubernamentalidad que cada vez confían más en la linealidad ascendente y acumulativa de bienes materiales y económicos, en la auto-referencialidad de sus valores de uso y de intercambio, en la productividad como indicador y estándar de lo que se debe concebir como el eje de lo humano y de todos los procesos que están en su entorno como lo son la educación, la formación, y el concepto mismo de desarrollo. Con estos discursos que devienen del avance industrial se un acumulado de saberes que terminan naturalizando algunos elementos de la modernidad como lo es la idea de “progreso” (D. Muñoz, E. Muñoz, & García, 2010). En estos elementos, en especial en el progreso, se presenta una mirada que cada vez se preocupa más por el concepto de capital, el mercado, los recursos y el desarrollo de habilidades o competencias que permitan sostener el discurso de los conceptos que se han mencionado. Con esto se da pie a que se configuren formas específicas de gobierno que apoyadas en instituciones y procedimientos “permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja, de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber, la economía política, como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad” (Foucault, 1999, p. 195).

Se puede tomar como supuesto que el avance industrial y la lógica que se instaura con él: hacer extensivo y homogéneo el abordaje de todo lo que refiere al hombre, en tanto condición de posibilidad dada por lo económico, acumulativo y el intercambio; en lugar de volver la mirada al desarrollo humano para cuestionar lo que debe entenderse por una buena vida, que vaya más allá de una medición que solo se preocupe por las cifras de ingresos y poder adquisitivo, que en

definitiva termina imponiendo la forma de lo que es la civilización y la cultura en las diferentes regiones del orbe. Es decir, las regiones que han logrado desarrollarse como “humanas”, en las que el hombre es más “humano” según esta forma de pensar, de producir y de gobernar, son las regiones con más avance tecnológico y acumulación de capital, y a su vez son consideradas más civilizadas; por otro lado, la vida realmente humana según esta forma de pensar, de producir y de gobernar, es la vida que se vive asistida por lo avanzado de la tecnología, la que se vive para acumular y poseer capital, la que se vive en las complejas relaciones y estructuras de una sociedad de libre intercambio. Esta lógica comprende e inscribe en la historia la vida misma como objeto de la política y de las estrategias económicas, configurando el conjunto de prácticas y pensamientos denominado como capitalismo. “En efecto, desde el siglo XVIII, los dispositivos de poder y de saber tienen en cuenta los "procesos de la vida" y la posibilidad de controlarlos y modificarlos” (Lazzarato, 2002, p. 54).

Lo humano, su formación y desarrollo, según esta forma implementada por el positivismo que contempla elementos como el pensar, producir y gobernar, gira entorno a la acumulación y la capacidad de poseer para participar activamente en el intercambio de bienes y servicios; la formación y el desarrollo son concebidos como la posibilidad de poner la vida misma en función del intercambio y su subsecuente generación de plusvalía. Lo humano es, según esta lógica positivista, un conjunto de recursos, habilidades y disposiciones a regularse y potenciarse en función de maximizar la productividad, de modo que entre más productiva sea la vida más humana se concibe. Según esta forma de pensar, de producir y de gobernar heredera del -mítico- progreso moderno, la formación y el desarrollo humano está en lo exterior, en lo material y no realmente en el ser humano mismo. Paradójicamente esta práctica de la conducción de acciones humanas, que se instaura como forma de pensamiento (economicista), de producción (capitalista) y de gubernamentalidad (-neo- liberal), reduce del desarrollo –humano- del hombre el valor simbólico de su existencia, el ejercicio crítico y reconstructivo del pensamiento, que está orientado a configurar procesos identitarios a partir de imaginarios antropológicos basados en la productividad y el consumo; poniendo en evidencia el notorio y reduccionista interés en la re- producción en masa y en serie de simulacros de realidad, de saberes y de lenguajes -en los que lejos está de habitar el ser Heideggeriano- con la intensión de “crear” espacios y tiempos en los que la conducta humana sea fácilmente gobernable e identificable con determinada enunciación del sujeto; en este caso el ser humano, en tanto ser que vive, habla y trabaja, es enunciado en tanto *homo economicus*.

Por otro lado, se pone en evidencia también que el conocimiento y la razón misma, han sido instrumentalizadas con el fin de controlar, gobernar y regular al hombre en términos de producción y de la subsecuente lógica del consumo; de modo que desde los saberes se configura y se forma al hombre con discursos superficiales de lo humano, de lo crítico, de lo histórico-comprensivo; convirtiéndose de esta manera –el conocimiento y la formación- no solo en herramienta sino en un valor por sí mismo apreciable, intercambiable y rentable si se le emplea adecuadamente; efectivo y eficiente si es dosificado y restringido. La regulación del conocimiento y la orientación de sus fines por intereses economicistas, capitalistas y -neo- liberales exacerbaban la capacidad subjetivante que tiene el binomio saber-poder de producir determinados tipos de sujetos, de “formar” determinadas particularizaciones de lo humano, de “educar” al hombre con y en determinadas prácticas de productividad.

Entendiendo el conocimiento como correlato de un poder capaz de “formar”, mediante procesos “educativos”, “sujetos” según referencialidades preestablecidas en el marco del *homo economicus*, como por ejemplo el sujeto competente y el sujeto productivo: entendiendo el conocimiento como tecnología, se presentan para la pedagogía retos en lo que refiere a la actualización de sus reflexiones en torno a la formación y sus interrelaciones con prácticas educativas emergentes en las últimas décadas caracterizadas por su especificidad y sus objetivos técnicos y productivos, con los que estas formas emergentes de concretar lo educativo han devenido. Las prácticas educativas orientadas al desarrollo de las habilidades y disposiciones necesarias para el trabajo y la vinculación al mundo laboral del individuo, hacen necesaria la actualización de la pregunta reflexiva por la Bildung o formación como proyecto histórico-cultural de las sociedades de desplegar, a modo Kantiano, el potencial de humanidad propio del hombre. Debido a que la educación para el trabajo parece no corresponder desde sus fines y estructura al contenido de la Bildung; y si lo hace, lo logra reduciendo a una dimensión o práctica, como por ejemplo a lo económico y al trabajo, el proceso histórico-reflexivo sobre la realidad al que debe avocarse el ser humano.

La implementación en el contexto Colombiano de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH), cuyo fin es la educación del individuo para su vida laboral y productiva, debido a su carácter práctico, aplicado y procedimental, establece diferentes tensiones con la Bildung en tanto concepto y práctica que no se agota en el saber hacer, ni que se estructura

en secuencias de conocimientos específicos. Por un lado, ésta refiere, en lo amplio del concepto, a las posibilidades que el ser humano puede darse a sí con el ejercicio de la reflexión y la crítica sobre las relaciones que establece; mientras que aquella, la ETDH, en tanto práctica institucionalizada de la praxis educativa es específica y busca el desarrollo de habilidades necesarias para el trabajo. Por otro lado, la Bildung es un proceso en el que el individuo se acerca, de manera crítica y auto-reflexiva, a la cultura y en su interiorización la transforma y se transforma a sí mismo. Mientras que la ETDH, por su parte, le permite al individuo acercarse operatoriamente al conocimiento necesario para el desarrollo de una práctica laboral. Pese a los diferentes términos y alcances que cada concepto integra se da la tendencia a equiparar o presentar las prácticas de educación específicas como y con la generalidad de la Bildung, lo que implica o bien, la generalización o absolutización de los principios e interés del campo económico; o bien, la reducción y la unidimensionalidad de la reflexión y la crítica.

En el marco de las tensiones que se producen entre la generalidad de la Bildung y especificidad de la ETDH, se presenta esta reflexión con el ánimo de actualizar y posibilitar diálogos conceptuales al interior del campo de la pedagogía y considerar las condiciones de posibilidad de una lectura en clave formativa de la educación para el Trabajo y el desarrollo humano. Para ello se reflexiona en torno al concepto de “competencias” tal como se plantea en el marco de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH) esto con el fin de sugerir su re-significación en clave del desarrollo a escala humana, planteado por Max-Neef, que permita, además de soliviar dichas tensiones, reivindicar la ETDH como respuesta formativa a las circunstancias socio-culturales de la actualidad.

En la primera parte se presenta una contextualización y el marco de la problemática, donde se desarrolla el concepto de Bildung (formación) y la reflexión de carácter pedagógico, que ha suscitado su devenir en formas superficiales, mecánicas o instrumentales representadas en prácticas educativas distanciadas de la reflexión histórico-cultural y regidas por intereses marcadamente economicistas y científicistas. En la segunda parte, se desarrolla una reflexión en torno a la ETDH y su vinculación a procesos educativos instruccionales desde el concepto de competencias que se toma como referente de formación, mostrando como las dinámicas socioculturales de la actualidad exige no solo repensar la relación entre esta forma de educación y el concepto Bildung, sino resignificar el concepto de competencia con miras a identificar sus potencialidades formativas. En

la tercera parte, tras plantear la necesidad de nuevos diálogos entre los conceptos Formación y ETDH dadas las condiciones de posibilidades actuales, se exponen algunos planteamientos del Desarrollo Humano como potenciadores de la educación por competencias en términos formativos. En el apartado final se exponen algunas conclusiones entorno a la resignificación del concepto de competencias y las posibilidades que le brinda a la ETDH al adquirir connotaciones formativas.

Esta necesidad de actualización conceptual y de relaciones teóricas marcadas por el devenir propio de lo humano, de lo social y de lo educativo funge como núcleo problemático de esta reflexión y a su vez como justificación de la misma. Para ello se agrupan entorno a los conceptos de Formación, competencias y de desarrollo Humano.

El concepto de formación se desarrolla en relación con el campo pedagógico y aporta el soporte teórico de la reflexión en términos históricos. El de Competencias como categoría representativa del campo educativo especialmente de la práctica educativa para el Trabajo que aporta el contraste teórico. El concepto de desarrollo humano funge como concepto articulador y potencialmente reconciliador entre lo antropológico (lo humano), lo pedagógico (lo formativo) y lo educativo gracias a la amplitud conceptual que permite aportes a los campos conceptuales anteriores. Como posible concepto articulador o mediador entre la tensión antes descrita puede presentarse el de Competencias. Con este concepto se hace referencia al desarrollo de las habilidades y disposiciones propias del individuo necesarias para su vinculación laboral en términos “pedagógicos” toda vez que permite la reflexión de las metas alcanzadas.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este texto se pretende resignificar el concepto de Competencias, tal como se implementa en la ETDH, en clave del desarrollo a escala humana planteado por Max Neef, con el propósito de actualizar el diálogo pedagógico-educativo entre esta forma particular de educación y el concepto de la Bildung.

1. Formación y Educación: Problemáticas de una diferenciación necesaria

La educación como práctica humana (Runge & Muñoz, 2012) adquiere características particulares vinculadas a lo histórico, lo social, lo político; es decir propiamente a lo humano. En este sentido, en la multiplicidad de la mirada a lo humano, puede hablarse de lo educativo como

un campo en el que co-existen diferentes formas de concretización y de denominar esta práctica. Esta co-existencia de prácticas supone una diversidad de recursos, métodos, metodologías, objetivos a lograr, ideas de sujetos que educan y de los que son educados; en todo caso, esta diversidad presenta la necesidad de una constante reflexión sobre los elementos, los discursos y los agentes que se articulan en la educación.

La reflexión pedagógica que exige el carácter histórico de la educación en tanto actividad humana, constituye al interior de ciencias y de disciplinas como la sociología, la antropología, amplios campos de saberes configurados por el desarrollo de conceptos como formación, educabilidad, docente, estudiante, propósitos educativos, entre otros; lo que pone en evidencia la interdisciplinariedad de la práctica y ejercicio de la educación. Analizar la praxis educativa en términos críticos implicaría la movilidad del pensamiento por los diferentes campos del saber puesto que, como práctica social, la educación extiende sus alcances e implicaciones a otras prácticas relacionadas con lo humano que van desde lo familiar, pasando por lo profesional y finalmente llegando a lo productivo.

La educación como práctica en la que se concretan y realizan ideales antropológicos y formativos en tanto proyectos sociales, se ha transformado en el contexto colombiano de manera dinámica; siendo prueba de ello, por un lado, las diferentes enunciaciones que de ésta se hace en la normatividad que la rige y orienta y, por otro, las diversas maneras de realizarlas en el marco de la institucionalidad. Estas diferentes enunciaciones de lo educativo y sus respectivas puestas en ejercicio pueden leerse como riqueza interpretativa respecto a esta praxis humana, como pluralidad político-institucional orientada a vincular la mayor cantidad de población y de poblaciones al sistema educativo, como condición de posibilidad para la realización del proyecto kantiano.

Sin embargo, las diversas formas de enunciar y concretizar la praxis educativa también ponen a circular diferentes ideas de hombre para ser construidas o desde las cuales orientar la acción educativa, lo que abriría la posibilidad para preguntar entonces por lo característico del ser humano, ¿Qué es lo humano? ¿Qué imagen o proyecto de lo humano favorecer? Las particularidades de lo educativo, y de lo que en cada una se pretenden, ponen en tensión los discursos pedagógicos que las fundamentan en tanto que abren la posibilidad de cuestionar si las formas educativas particulares responden a los principios e ideas generales que las validan. La

particularización de lo educativo en prácticas que responden, cada vez más, a favorecer habilidades, dimensiones o capacidades específicas del ser humano abre la posibilidad de reflexión respecto a las formas actuales de lo educativo como de su articulación con lo formativo y lo humano que es propio de la reflexión pedagógica. Es decir, ¿Hasta qué punto y de qué manera la particularización de las prácticas educativas responde a ideas de hombre y de formación, a lo humano y a lo formativo, a lo antropológico y a lo pedagógico? ¿Es posible considerar aún una relación sinérgica entre lo antropológico, lo pedagógico y las formas de concreción de lo educativo, especialmente las más particularizadas? ¿Acaso la particularización y tendiente especificidad de formas educativas configuran una relación entre lo antropológico, lo pedagógico y lo educativo que se da en términos jerárquicos supeditados a otras ciencias humanas? Estas preguntas se hacen necesarias para la actualización de la reflexión pedagógica dadas las formas actuales de educación.

La necesidad de actualizar los diálogos entre la función antropológica de la praxis educativa, en tanto que no solo da “forma” al ser humano, sino que configura ideas de lo humano como proyectos deseables. Lo pedagógico, entendido como la reflexión sistemática y orientada a la práctica sobre la formabilidad del hombre, y la educación en tanto práctica institucionalizada con la que se concretiza un proyecto de hombre a la luz de la reflexión de los intereses y necesidades sociales; radica en la emergencia de la práctica educativa particular y específica denominada Terciaria o para el Trabajo y el Desarrollo Humano. Puesto que ésta forma concreta de educación se fundamenta en dinámicas instrumentales e instructivas, en el marco de la categoría de competencias, orientadas a capacitar al individuo en un hacer que le permita su integración socio-laboral como uno, de muchos indicadores de desarrollo humano. En contraste el concepto de Formación (Bildung) sobre el que se desarrolla la reflexión pedagógica subordina esta práctica educativa al nivel de lo civilizatorio, frente a lo cultural, designándole la función de satisfacer necesidades socio-vitales por la vía de lo técnico.

Lo formativo configurado como discurso e ideal desde la reflexión pedagógica establece diferencias significativas con la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano no solo porque la primera privilegia la reflexión como forma de acceder a la cultura y la segunda lo hace desde el hacer técnico de una labor para la integración a la sociedad; sino porque las ideas de hombre, en tanto proyecto deseable, parecen ir en caminos divergentes. Respecto a las ideas de hombre, el campo pedagógico, desde lo formativo, considera que toda praxis educativa debe posibilitar el

desarrollo de las potencialidades humanas; frente a esto, la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano considera como fundamental en su ejercicio la maximización de habilidades y capacidades específicas del individuo hacia actividades socio-culturales particulares, especialmente las referidas a sus posibilidades laborales. Entran en tensión el despliegue del espíritu humano en la reflexión histórico-cultural frente a la ejercitación de habilidades particulares del individuo para su vinculación social por medio del trabajo. Entran en tensión las ideas de hombre para la cultura y la reflexión con las del hombre para el trabajo, su productividad y la competitividad laboral. Dada la actualidad socio-política y pedagógico-educativa hacen necesario actualizar éstas tensas relaciones.

1.1 Tensiones conceptuales entre Bildung y la ETDH

El concepto alemán de la Bildung presenta una paradójica caracterización, por un lado, se consolida como uno de los pilares fundamentales de la pedagogía, configurando un cuerpo conceptual propio, por el otro, su desarrollo es complejo debido a las referencias, cercanías y distancias que establece con otros conceptos y prácticas propias de lo humano. Bildung, suele decirse, es cultura, pero también es mucho más que cultura. El acercamiento al concepto sugiere primero un rodeo a sus elementos característicos; en este sentido, Piñeres (2017) plantea que:

Bildung significa también la cultura que posee el individuo y que es el resultado de formarse en los contenidos de la tradición propia de su entorno. De allí que formación sea tanto el proceso por medio del cual se adquiere cultura como la cultura misma convertida en patrimonio personal del hombre culto (p. 60).

La cercanía al concepto de Cultura le da a la Bildung un carácter general y la vincula con las producciones y objetivaciones que proceden del hombre tanto en lo material como en lo intelectual; en lo presente como en lo pasado. Tal generalidad no puede ser asumida o subsumida por prácticas específicas ni por productos concretos, de modo que Bildung refiere a un devenir constante, a un proceso continuo de integración, producción y transformación de elementos culturales en los que el individuo participa activamente en una dinámica de constante indeterminación e inacabamiento en la que, reconociendo el individuo la necesidad de apropiarse de lo general de la acción del hombre se da a la reflexión constata para concretarlo en sí mismo y así transformarse constantemente. Esta relación tendiente hacia lo general, que el individuo realiza

en el proceso y devenir de asumir reflexivamente la cultura para objetivarla y darse forma a sí mismo nos plantea que “la formación es ascenso a lo general, a lo universal, pero al mismo tiempo esa universalidad encuentra sus realizaciones objetivas en el individuo singular” (Piñeres, 2017, p. 66).

El carácter general de la *Bildung*, su vinculación con la Cultura y referencia a la universalidad, “supone para Hegel un movimiento fluido entre el sujeto y sus determinaciones” (Piñeres, 2017, p. 67). De modo que constantemente el proceso formativo se encontrara en realización por parte del mismo sujeto. Así, pese a la amplitud del concepto, a las implicaciones culturales como históricas este movimiento fluido del sujeto sobre sus determinaciones, o mejor, sobre su condición de indeterminación, plantea una característica diferencial y el que es un proceso propio y realizado por el sujeto, sobre sí mismo. Entonces, *Bildung* se refiere a un proceso en el que el sujeto constantemente se determina a sí mismo gracias a la interiorización y objetivación constante de la cultura. Proceso del que el uno y la otra salen siendo diferentes; el sujeto se ha acercado a la universalidad de la acción y pensamiento humano; y, la cultura es re-creada en la forma particular de ser asumida como patrimonio personal.

Un acercamiento que ilustra la amplitud e implicaciones del concepto e intenta desarrollar sus principales características lo encontramos -paradójicamente- en una nota al pie aclaratoria del texto *La educación como una antropotécnica contra el salvajamiento humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno*, de Runge (2012), en ella se afirma que:

El término alemán *Bildung* se suele traducir, a mi modo de ver, inadecuadamente como “educación” o como “cultura”. Si bien ambos asuntos tienen que ver con la *Bildung*, no se puede pasar por alto que dentro de esta tradición la educación (*Erziehung*) y la cultura (*Kultur*) son cosas bien distintas. Aunque en el contexto alemán tampoco exista un consenso sobre el significado exacto del término y sea este, precisamente, el motivo de las reflexiones dentro de lo que se denominan teorías de la *formación*, para nuestros propósitos vamos a entender acá la formación de manera similar a la de *habitus*, como se desarrolla en la sociología de Pierre Bourdieu, pero que no pasa por alto la influencia de Georg Hegel y Wilhelm von Humboldt. En ese sentido, formación es cultura interiorizada por un sujeto que, en

ese proceso de interiorización, resignifica y redimensionaliza dicha cultura —la tradición— y con ello se hace, a su vez, sujeto, portador y expresión de aquella (p. 249).

Puede decirse que Bildung refiere a un proceso en el que el sujeto deviene constantemente en autodeterminaciones, no preestablecidas ni fijas, al establecer reflexivamente relaciones histórico-culturales consigo mismo. De modo que es un proceso sobre sí de autorrealización que reconoce su inacabamiento y se actualiza no solamente debido a la continuidad de elementos culturales y a la necesidad de objetivarlos como recursos o patrimonios propios, sino porque la conciencia del sujeto se avoca a la universalidad en un ejercicio constante de transformación al reconocerse participe de ella en tanto producto y productor.

Ahora bien, en lo que refiere al devenir, puede vérselo como un constante proceso reflexivo de autodeterminación que sugiere otra característica de la Bildung, y es que el desarrollo del proceso formativo que ésta implica para el individuo “se caracteriza por refundir el sentido de una educación [Erziehung] procedente del exterior (...) En este sentido, Bildung se diferencia de forma fundamental de education” (Koselleck, 2012, p. 53). Como se ha afirmado con anterioridad, los procesos educativos, especialmente los institucionalizados en estructuras estructurantes de la sociedad, refieren a una forma particular de determinar al ser humano, responden a necesidades e intereses situados puesto que pre-establecen imágenes, imaginarios o ideas de lo humano, del hombre a formar, que impiden el despliegue de la potencialidad humana al dirigir las acciones, las disposiciones y habilidades a asumir para sí una determinación externa en un proceso característicamente heterónimo que ha seleccionado los elementos culturales a objetivar, la forma de hacerlo y el uso adecuado de ese patrimonio cultural.

El riesgo de que se instaure una hegemonía de la imagen del hombre tanto en las prácticas educativas como en las socio-culturales hace vigente la pregunta por la formación en términos antro-po-pedagógicos y necesarios los diálogos entre la reflexión pedagógica, que considera la indeterminación humana, y las prácticas educativas emergentes en cada momento histórico con las que se pretende determinar.

Autores como Adorno ha señalado la naturalización de prácticas socio-educativas instauradoras de imaginarios de hombre como acciones propias de la formación. Siguiendo al autor

puede hacerse a la actualidad el mismo señalamiento según el cual aquello que en la sociedad se presenta como formación no lo es en realidad, solo es semiformación. Y en ella opera la primacía de algunos, y muy seleccionados, elementos culturales y campos de acción humana sobre los demás; instaurando desde la particularidad de sus prácticas discursivas y no discursivas una idea general de lo humano a asumirse como propia y deseable. Este proceso de naturalización de la semiformación si bien no es exclusivo de las prácticas y sistemas educativos, como lo aclara Adorno, permite considerar que en la educación confluyen intereses y necesidades sociales a las que se responde con la preparación de una forma particular del individuo muchas veces sin la reflexión necesaria debido a la subordinación de la praxis educativa a otras como la política y la económica, que la convierte en prácticas afirmativas con alcances más allá de lo educativo. Respecto a la educación y su carácter afirmativo Carrillo (2016) plantea que:

Uno de los campos con los que se pretende institucionalizadamente la gestión de subjetividades es, por antonomasia, la educación. Esta funge como cuerpo socio-Institucional que se pretende preservador y renovador de la cultura, para lo cual promueve o desalienta discursos y prácticas, es decir regula directamente procesos de subjetivación y para ello articula saberes provenientes de diferentes ciencias y el ejercicio del poder en diferentes modalidades: *anatomopoder*, *biopoder*, *noopoder*. La educación opera configurando en actualizaciones institucionalizas ciertas determinaciones sociales con las que el sujeto establece sus relaciones, este campo en tanto cuerpo institucional que renueva los consensos sobre las objetivaciones consideradas como dignas de ser valoradas, es, en gran parte, el dispositivo responsable sino de todos si de la mayoría de los procesos de subjetivación (p. 8).

En concordancia con los planteamientos de Benner, se platea que “las teorías funcionales de la educación dejan de lado los posibles influjos pedagógicos nacidos de la incitación a la autonomía” (Benner, 1998, p. 51), para establecer cierta institucionalización de las prácticas formativas, lo que a la postre implica para las relaciones subjetivizantes la aplicación de criterios externos basados en un “deber ser”, viciado por la pretensión de dominación y homogeneización, propio de una racionalidad específica de gubernamentalidad que opera, favorecidos por la relación saber-poder, con criterios basados en la jerarquización de las praxis humanas (p. 9).

Adorno plantea la formación como el proceso dialéctico entre autonomía y adaptación, puede identificarse en las formas viciadas de esta y de la cultura una primacía, una tendencia e imposición de la adaptación como estado deseable en detrimento de la autonomía y así del proceso de constante autodeterminación, al respecto Runge y Piñeres (2015), siguiendo los planteamientos de Adorno, expresan que

La adaptación lo domina todo, según argumenta críticamente nuestro pensador. Gracias a su presión sobre los seres humanos perpetúa en estos lo no configurado, la agresión. De manera que para Adorno, la adaptación es la característica de la dominación progresiva de la sociedad moderna y se convierte en el esquema dominante de todas las esferas de la vida. Incluso en su momento de relación con lo cultural y lo social, se vuelve en el pretexto para legitimar el ejercicio de dominación de los hombres sobre los hombres. Dice Adorno que de una sociedad completamente adaptada es de lo que advierte su concepto desde el punto de vista de la historia espiritual, que, vista en estos términos, no es más que historia natural, pues premia la supervivencia del más apto (The survival of the fittest) (p. 266).

En la lógica adaptativa se imponen los imaginarios, las imágenes del hombre que, en tanto referentes externos deseables, atraen hacia sí las acciones y el pensamiento de los individuos presentándose como necesarios y la realización de proyectos autónomos. El establecimiento de estos imaginarios opera en la jerarquización de prácticas y saberes respecto al hombre. Por ejemplo, al imponerse el discurso economicista toma jerarquía las prácticas capitalistas promotoras de la productividad como valor y el consumo como forma de vida y desde este campo se generan imágenes a las que se orientan otras praxis como lo educativo, campo en el que se “forman” sujetos bajo esos referentes. “Bajo esa dinámica unidireccional surge entonces el sujeto como existencia que se autocontrola y esto se extiende también a la sociedad en general como sociedad que se autolimita y se adapta” (Runge & Piñeres, 2015, p. 267) La educación no es una práctica que resista a la semiformación, por lo menos no por fortaleza en sus principios antro-po-pedagógicos dado que algunas de las formas en las que se ha concretado han sido respuestas a intereses y necesidades a discursos externos; y en algunos casos a operado como configuradora de imágenes antropológicas. El caso a analizar y reflexionar es el de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano y su referente conceptual de la Competencia.

2. Ser Competente: Educación para el trabajo.

El estudio de la normatividad en torno a la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano muestra que las directrices y referente para la estructuración y orientación para la ETDH es la institución denominada SENA. El decreto 1075 de 2015 que derogó el decreto 4909 de 2009 pero continúa en gran parte de su articulado al refiere al SENA como institución de referencia para la estructuración de los programas de esta modalidad de educación:

Los programas de formación laboral deben estructurarse por competencias laborales específicas, teniendo como referente las normas técnicas de competencias laborales definidas por las mesas sectoriales que lidera el Servicio Nacional de Aprendizaje – [SENA] (Numeral 3.8.6.6.).

De modo que la reconstrucción de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano pasa en este momento de lo legislativo a la concepción y uso particular de lo formativo que presta y ofrece instituciones de carácter técnico, iniciando con el SENA en tanto funge como fundamento, orientación y regulación para la prestación de este servicio educativo; y de otras instituciones que servirán como ilustración de la aplicación tanto de la normatividad como de las indicaciones dadas por el SENA.

El desarrollo del concepto de Formación a lo largo de la historia puede evidenciarse no solo en los discursos sino en prácticas concretas y situadas, en prácticas educativas. Estas a su vez en las últimas décadas, observando la realidad colombiana, se han particularizado en múltiples formas cada vez más específicas y focalizadas a necesidades y exigencias sociales, cada vez más concentradas a aspectos puntuales de lo humano y su vinculación al mundo social y en cada forma de particularización emergen soportes teóricos, epistemológicos y pedagógicos que la validan e instauran como práctica legítima en el marco de lo educativo y lo pedagógico.

Como base a la problematización se encuentra la reflexión respecto a las maneras en las que corresponden o se articulan las múltiples formas de concretización de lo educativo con sus referentes y soportes pedagógicos, el análisis se inicia de manera formal con la reconstrucción de la práctica educativa, relativamente reciente y cuyo propósito es la “formación” de disposiciones

específicas del ser humano orientadas a lo laboral, denominada terciaria o Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (E.T.D.H), la cual con fundamentos en lo pedagógico se presenta como formativa.

El SENA se reconoce como una institución pública que ofrece formación en programas técnicos, tecnológicos y complementarios “que enfocados en el desarrollo económico, tecnológico y social del país, entran a engrosar las actividades productivas de las empresas y de la industria, para obtener mejor competitividad y producción con los mercados globalizados” (Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA], 2017, párr. 1). De modo que su orientación formativa está dada al desarrollo de las habilidades del individuo necesarias para su vinculación al campo de lo económico.

Una lectura a los objetivos y las funciones de la institución permiten considerar que ésta asume la formación como un proceso directamente vinculado y alcanzable en la educación; es decir, parece leerse una correspondencia entre los términos (formación-educación) lo que podría salvarse con la mediación de Kant. Pero, esta mediación difícilmente podría lograrse si se considera que en los objetivos y las funciones de la institución la educación es considerada como un proceso de profesionalización o cualificación para la inserción al campo productivo y económico. Así, se le imprime al concepto de formación cierta relación y condicionamiento a las prácticas, ya no asociadas a la cultura sino al sector productivo, comercial y económico de la sociedad. Opera cierta reducción tanto del concepto de formación como de educación en términos productivos y económicos, cierta semiformación.

La referencia directa de esta modalidad de educación con el campo económico muestra una idea de hombre en tanto ser productor, y si bien esta dimensión es significativa (por ejemplo, en el trabajo de Marx sobre el trabajo y la producción), es necesario notar que el trabajo y la producción realizada por el individuo sigue intereses nacionales que pocas veces consideran un reintegro o apropiación de los recursos, medios de producción o de la plusvalía por parte del trabajador. Esto hace que se considere al hombre como medio de producción en pro de la competitividad y la ganancia menos de la persona que de “las empresas”. Concebido así, el desarrollo humano no dista

de la instrucción en las habilidades necesarias para la maximización del hombre en tanto capital, convirtiéndose en un recurso en el proceso de producción.

La reducción además parece invertir, si no subordinar si al menos hacer corresponder, el concepto de formación con el de educación, al punto de dar a entender que el desarrollo de habilidades específicas permitiría alcanzar o lograr, mediante esta propuesta educativa, procesos formativos. Esta tensa relación entre formación-educación se establece al asumir que el desarrollo de habilidades específicas para el campo laboral permite el despliegue de los procesos que implica el perfeccionamiento de la persona humana.

La relación entre la ETDH y la vinculación laboral expresa la tensión entre la Bildung y esta práctica específica de educación. Siguiendo la crítica de Marcuse (1981) puede afirmarse que la educación para el trabajo actualiza la distinción entre civilización y cultura, según la cual "cultura se refiere a cierta dimensión superior de autonomía y realización humana, mientras que "civilización" (p. 93) designa el reino de la necesidad, del trabajo y del comportamiento socialmente necesarios, en el que el hombre no se halla realmente en sí mismo y en su propio elemento, sino que está sometido a la heteronomía, a las condiciones y necesidades externas.

En este sentido, la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano al preocuparse por un solo aspecto de la vida del hombre, al prepararlo para el campo laboral, reduce los elementos culturales y se presenta como alternativa formativa. Operando en esta, desde esta perspectiva, procesos de semiformación. Sin embargo, dadas las condiciones socio-culturales, como por ejemplo la globalización tanto de la información como del mercado, la incursión de lo económico en lo político y en la vida misma del hombre; es menester hacer una lectura analítica y crítica de sus elementos con el fin de identificar los potencialmente dialogadores con el contexto actual.

Para el análisis de esta tensión el componente pedagógico de la institución puede aportar elementos conceptuales y procedimentales. Se presenta a continuación elementos pedagógico-formativos propios del SENA que permiten ver de qué manera se lleva a la práctica la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano.

En la propuesta del SENA (1986) en el texto *fundamentos de la formación profesional integral* la formación de técnicos profesionales se basa en tres grandes pasos, a saber: Aprender a aprender, Aprender a Hacer y el Aprender a ser:

1. El *Aprender a Aprender*, que se orienta hacia el desarrollo de la originalidad, la creatividad, la capacidad crítica, el aprendizaje por procesos y la formación permanente. 2. El *Aprender a Hacer*, en el cual se involucra ciencia, tecnología y técnica, en función de un adecuado desempeño en el mundo de la producción. 3. El *Aprender a Ser*, que se orienta al desarrollo de actitudes acordes con la dignidad de la persona y con su proyección solidaria hacia los demás y hacia el mundo.

“Aprender a aprender”, “aprender a hacer” y “aprender a ser”, son entonces, según esta propuesta educativa, los elementos que conllevan a “formar” por competencias, en los programas académicos en las instituciones técnicas para el trabajo y el desarrollo humano. Se tendría entonces que reflexionar si la formación por procesos, que implica un desarrollo progresivo de habilidades susceptibles de aplicación, podría corresponder a un aprendizaje o desarrollo de esta disposición propia del ser humano y no un “aprender” de carácter procedimental necesario para llevar a cabo una tarea específica. El “aprender a hacer” genera preguntas de carácter pedagógico entorno a si necesariamente el aprendizaje debe ser práctico o aplicado; por otro lado, no es claro si hay “producción o complemento” de conocimiento como lo menciona la Constitución Nacional de Colombia (1991), puesto que las personas estarían repitiendo acciones ya conocidas, como una actuación, o más bien una instrucción como un saber mecánico. Por último, el “aprender a ser” se presenta como problemático en tanto que el individuo a educar o formar es considerado desde su ingreso como futuro trabajador, o en el mejor de los casos como emprendedor, es decir como miembro productivo de la sociedad. Se asocia el Ser con el agente económico lo que puede prestarse para una reducción de la formación como de la educación.

Como posible concepto articulador o mediador entre la tensión antes descrita puede presentarse el de Competencias. Con este concepto se hace referencia al desarrollo de las habilidades y disposiciones propias del individuo necesarias para su vinculación laboral en términos “pedagógicos” toda vez que permite la reflexión de las metas alcanzadas. Con el concepto competencias asume esta modalidad de educación una estructura curricular orientada a la

formación del individuo susceptible de dar cuenta del proceso de perfeccionamiento, sin embargo, se limita al campo laboral, como se lee en su portal web

La evaluación de las competencias laborales es el proceso por medio del cual un evaluador recoge evidencias de desempeño, producto y conocimiento de una persona con el fin de determinar su nivel de competencia (básico, intermedio o avanzado), para desempeñar una función productiva, centrándose en el desempeño real de las personas y con base en un referente que es la Norma de Competencia Laboral y/o el esquema de certificación.

Este procedimiento tiene como propósito promover y reconocer el aprendizaje y la experticia adquirida a lo largo de la vida laboral de aquellos colombianos que se encuentren vinculados laboralmente, que estén en búsqueda de empleo e independientes (...)” (SENA, 2016, párr. 2-3).

Surge de la tensión entre formación y educación que genera esta modalidad orientada al trabajo y el desarrollo humano el concepto de competencias como posibilitador de estos nuevos diálogos necesarios para la actualización de la reflexión pedagógica. Sin embargo, la articulación y posibles diálogos entre la ETDH y la formación requieren la delimitación de las relaciones entre el concepto de competencias que permitan comprender el trabajo no como un fin en sí mismo sino como una actividad potenciadora de lo humano, y al hombre no como el medio para la productividad sino como el fin de la misma. Es menester realizar dos giros en la manera de comprender la ETDH: el trabajo de fin a medio; el hombre de medio a fin. Para ello, el concepto de competencias debe ser analizado para explorar sus posibilidades de expansión y dejar de considerarlo como un "aprender a aprender" de carácter mecánico, un "aprender a hacer repetitivo" y "aprender a ser" un trabajador; y considerarlo como el despliegue de las condiciones humanas para el establecimiento de relaciones de desarrollo desde la posibilidad reflexiva de ejercer un trabajo no solo sobre los recursos sino sobre sí mismo.

El concepto de competencias alude al desarrollo de habilidades específicas para el campo laboral. Sin embargo, si se considera el proceso articulador entre saberes y acciones puede extenderse su campo de acción. En primer lugar, es menester comprender que “en el concepto de competencia es que comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes

combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional” (Tejada & Navío, 2005, p. 2).

Desde esta perspectiva, las competencias no se reducen exclusivamente a acciones mecánicas, sino que alcanzan la reflexión de la acción en contexto partiendo de las capacidades. “Poseer unas capacidades no significa ser competente. Es decir, la competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos” (Tejada & Navío, 2005, p. 3). En este sentido, el desarrollo de las competencias posibilita una interacción crítica con el entorno por parte del individuo quien establece una relación de transformación tanto de los recursos como de sus capacidades.

En este orden de ideas formar en competencias satisface no solo la necesidad laboral, sino que exige un constante volver sobre las capacidades del individuo pues el contexto es fundamental tanto para su ejercicio como para su comprensión. Y puesto que las acciones son contextualizadas implica esto cierta variación de las mismas, la selección de capacidades acordes; es decir, un proceso de selección de las habilidades, según el contexto pues éste requiere de respuestas acordes. Al respecto afirma Tejada y Navío (2005) que:

En síntesis, el concepto de competencia es indisociable de la noción de desarrollo. No debemos olvidar que como resultante de dicho proceso de adquisición igualmente se incrementa el campo de las capacidades entrando en un bucle continuo que va desde las capacidades a las competencias y de éstas a las capacidades, iniciando de nuevo el ciclo potenciador en ambas direcciones, en un continuum inagotable (“espiral centrífuga y ascendente”) (p. 5).

Si bien, la educación en competencias laborales tiene un referente y contexto de emergencia unidimensional es posible pensarla como respuesta a las condiciones actuales y satisfactora de necesidades propias de lo humano. En este contexto es posible plantear las competencias con solo como respuesta a las necesidades laborales sino como posibilidades de acción directa sobre la realidad, el contexto, mediante la transformación de recursos que devienen en transformación del individuo debido a la contextualización de las acciones.

En este punto las competencias que desarrolla la ETDH dejan de ser una respuesta únicamente a la producción y al mercado, pasando a responder a la dinámica de la transformación del contexto, a la necesidad de re-crear y aportar elementos culturales mientras también el individuo se transforma así mismo. Es cierto que se requiere fundamentar este cambio de perspectiva con el fin de favorecer su lectura en clave formativa. Para ello, la ETDH y las competencias que desarrolla han de dejar de ser vistas como satisfactores únicamente de necesidades laborales y económicas; para comprenderse desde la posibilidad de satisfacer otras como de carácter cultural.

Al comprender que las competencias implican respuestas contextualizadas y que son mucho más que capacidades específicas se vislumbra su posibilidad formativa toda vez que la ETDH no solo corresponde al campo económico, sino que permite satisfacer otras necesidades humanas. En este sentido, pueden decirse que las competencias son satisfactores de necesidades educativas y formativas. Por un lado, desarrollan las habilidades y disposiciones propias del hombre y por el otro permiten la el aporte y transformación de elementos culturales a la vez que exigen procesos de transformación del individuo para responder al contexto con acciones pertinentes.

Si las competencias permiten satisfacer un conjunto amplio de necesidades, entre las que está no solo el despliegue de las capacidades humanas sino de su actuar en contexto sobre la realidad y sobre sí mismo, es posible considerar su vinculación con la *Bildung* en términos de posibilitadoras. Para ello, siguiendo los planteamientos de Max-Neef respecto al desarrollo humano en tanto la satisfacción de las necesidades del hombre, ha de comprenderse las competencias como satisfactores sinérgicos que permiten procesos civilizatorios como culturales en la satisfacción de las necesidades humanas. Así, las competencias pueden considerarse menos un medio de la educación para la subsistencia y más un fin formativo que permite el despliegue de un proceso constante y contextualizado de las posibilidades de acción y de relación del individuo con el contexto y consigo mismo.

3. Desarrollo Humano: Bifurcaciones de sentido.

Los conceptos son una “*multiplicidad*, una superficie o un volumen absolutos, autorreferentes, compuestos por un número determinado de variaciones intensivas inseparables que siguen un orden de proximidad, y recorridos por un punto en estado de sobrevuelo (Deleuze & Guattari, 1993, p. 34). Y en ese sentido debe ser comprendido el concepto de *desarrollo humano* dado los elementos históricos, epistemológicos, antropológicos que le componen. Pues su articulación remite a una forma determinada de pensar y comprender la realidad y en ella se integran diferentes elementos que a su vez generan influencia en todos los campos desde los cuales se configuró. Pero también debe ser comprendido como una *singularidad*, pues como concepto su configuración y emergencia señala un punto exacto de la historia y la articulación particular e inventiva del pensamiento; además, pese a las condiciones de posibilidad que permitieron la emergencia del concepto, este se ve inscrito en la dinámica histórica del pensamiento por lo que cada uso lo hace particular, lo que deja ver que “los conceptos tienen su propio modo de no morir, a pesar de encontrarse sometidos a las exigencias de renovación, de sustitución, de mutación” (Deleuze & Guattari, 1993, p. 14) y eso es la singularidad que asumen.

El desarrollo humano como concepto opera de manera rizomática puesto que “el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no-signos” (Deleuze & Guattari, 2002, p. 25). Por lo que puede afirmarse que tiene como antecedente el desarrollo del pensamiento científico y su posterior intento de consolidación como base del proyecto moderno con el cual “nos referimos al intento fáustico de someter la vida entera al control absoluto del hombre bajo la guía segura del conocimiento” (Castro-Gómez, 2000, p. 146). Según, Lander (2000) el proyecto moderno se caracteriza por:

Cuatro dimensiones básicas: 1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas); 2) la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal-capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples

separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad ('ciencia') sobre todo otro saber (p. 22).

En estas dimensiones se encuentra latente el espíritu cientificista decimonónico caracterizado por el "positivismo", que pretendía la explicación de todo fenómeno (natural y posteriormente social) sobre las bases de leyes establecidas vía método científico, con el que se buscaba estructurar casuísticamente los hechos. Tal predominación del método hizo de la realidad una entidad matematizable y convirtió todo, incluso al ser humano mismo, en objeto de estudio para una ciencia que no pararía en acumular y avanzar en saberes objetivos. Ligado a esto, la irrupción del nuevo continente favoreció la posibilidad de objetos de conocimientos que aumentarían criterios clasificatorios *so pretexto* de la estructuración de una ciencia social, que venía ya dándose en Europa respecto a todo lo demás que se ubicaba a sus fronteras.

De acuerdo con Mardones (1991), el mito en el que el hombre, específicamente el moderno, el europeo, se yergue como punto de referencia,

va a pretender hacer ciencia social, histórica, económica... siguiendo la tipificación ideal de la física matemática, acentuando la relevancia de las leyes generales para la explicación científica y tratando de subsumir bajo el mismo y único método a todo saber con pretensiones científicas (p. 30).

Comparativamente el mundo europeo (ahora centro en referencia a la periferia que constituiría América) habría de establecerse como punto de referencia epistemológico y social frente a las (otras) atrasadas y poco humanizadas comunidades de las nuevas tierras. De ahí que una idea del desarrollo humano, en términos eurocéntricos, respecto a los otros, fuera la lucha por "brindarles" el saber, la clasificación y las estructuras mundo-vitales necesarias para alcanzar el punto de referencia que Europa imponía. En el texto *Europa, modernidad y eurocentrismo* Dussel (2000), en su artículo *Europa, modernidad y eurocentrismo* se referirá al respecto bajo la idea del mito moderno y que resume de la siguiente manera:

1) La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica).

- 2) La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral.
- 3) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la “falacia desarrollista”).
- 4) Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial).
- 5) Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, etcétera).
- 6) Para el moderno, el bárbaro tiene una “culpa” (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la “Modernidad” presentarse no sólo como inocente sino como “emancipadora” de esa “culpa” de sus propias víctimas.
- 7) Por último, y por el carácter “civilizatorio” de la “Modernidad”, se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la “modernización” de los otros pueblos “atrasados” (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera (p. 49).

Primera idea, el *desarrollo humano* se encuentra en el acercamiento de la periferia del sistema mundo al ideal que constituía el hombre moderno-europeo. Todo aquello fuera de estos cánones epistemológicos, sociales, políticos y religiosos está en comparación atrasado, carece de humanidad. El conocimiento científico-técnico en la medida en que devela las reglas de la naturaleza –europea- también estructura las reglas del mundo social –global-. Se habría de reducir la heterogeneidad (primero en el mundo moderno y ahora en el mundo a modernizar) entre los seres humanos a fin de integrarlos al campo de saber; encontramos aquí de manera exacerbada, los

inicios de la reducción objetual del ser humano como ser que vive, habla y trabaja, que en términos de Foucault estructuraría la base de las ciencias de la biología (en tanto vivo), la gramática (en tanto hablante) y la economía (en tanto trabajador y productor).

Este acercamiento de las ciencias al Hombre, configuración primigenia de las ciencias sociales, permitió que la modernidad se extendiera en exigencias para alcanzar el “*desarrollo humano*” al punto de consolidarse como un metarelato autoreferenciado de difícil alcance para la periferia que se vio inmersa en una serie de clasificaciones y estructuras que carecían de sentido para sus circunstancias espacio-temporales y de posibilidad de ser. No solo se desechó el conocimiento, sino que, por fuerza de ser el vehículo de estos, el lenguaje se vio remplazado y con ellos la emergencia de prácticas coloniales se hizo en dimensiones cada vez más micro-vitales.

Con este disciplinamiento el *desarrollo humano* se convirtió en una línea a recorrer por la periferia y en la que el hombre moderno llevaba la delantera sin dejar de avanzar, siguiendo el modelo de avance propio de la biología evolutiva de las ciencias naturales; *desarrollo* se homologa a progreso y éste indistintamente a la idea –en términos teleológicos- de avance; así, “la idea de progreso sostiene que la humanidad ha avanzado en el pasado –a partir de una situación inicial de primitivismo, barbarie o incluso nulidad- y que sigue y seguirá avanzando en el futuro” (Nisbet, 1998, p. 19). Según esto podría establecerse como principios del *desarrollo humano* (1) la posibilidad de leerse a manera de avance lineal de una esfera a otra cuyo grado de perfeccionamiento es superior a la anterior, (2) la posibilidad de establecerlo como un hecho real y sistemático gradual inherente a la condición humana, (3) la posibilidad de imponerlo como discurso válido con pretensión homogeneizante, a modo de una generalidad matemática. Esta sería la primera idea de *desarrollo humano*, la concebida como avance en la historia y que se daría en términos comparativos eurocéntricos.

Por otro lado, como correlato de la primera, más bien como producto de ella y su idea de progreso está el *desarrollo humano* en términos industriales y económicos. Asistimos a la invención -emergencia- del *homo economicus*. El progreso social de la modernidad pretendió el control y la organización de los individuos (en tanto seres vivos, hablantes y trabajadores) lo que permitió la clasificación social y la posterior naturalización (como se vio anteriormente en las dimensiones características de la modernidad) de formas de concebir al otro, lo que integrado a los

avances tecnológicos dio como resultado, a manera general, dos formas de enunciación del sujeto y de sus relaciones en términos industriales y económicos: el sujeto “engranaje” de la sociedad, pilar fundamental en la estructura social, económica y estatal que impulsa la maquinaria del progreso de su nación; y, posteriormente, el sujeto consumidor, la terminal nerviosa del sistema de producción pues es la razón de que se continúe en la dinámica cada vez más acelerada de fabricación e invención de satisfactores e incluso de necesidades.

El sujeto engranaje/productor despliega lo que Foucault denominaría técnicas y tecnologías de corte disciplinario concentradas en la economía del cuerpo, del espacio, del tiempo, del movimiento y de la palabra misma; con lo que “se trata es de crear al *homo economicus*, al sujeto patriarcal encargado de impulsar y llevar a cabo la modernización de la república” (Castro-Gómez, 2000, p. 151). Lo que lleva latente el discurso humano en tanto sujeto productivo, capaz de integrarse funcionalmente a la marcha progresista de los estados. Al margen, con la misma intencionalidad humana, surgen saberes, prácticas e instituciones especializadas no solo en el manejo, control y vigilancia del cuerpo productivo del sujeto sino también en la corrección y –re-educación de los mismos. Un interés más que epistemológico, político sobre el cuerpo: una *anatomopolítica* dirigida a la maximización productiva del individuo. Un discurso del *desarrollo humano* en términos *anatomopolíticos* soporta su interés productivista en el –concepto/rizoma-*capital humano*; después de todo el cuerpo y la capacidad de disciplinarlo se inscribe en la lógica del progreso. Aquí el cuerpo y todo conocimiento, técnica e inserción se orienta a “explotar” la capacidad de transformar la materia prima, siendo el cuerpo mismo el principal recurso.

Por otro lado, el sujeto consumidor, modulación estratificada de las técnicas, tecnologías y dispositivos de la racionalidad economicista imperante en la gubernamentalidad de los sujetos, se estructura con la interiorización de la disciplina estatal e industrial que configuró el “sistema” liberal tras el agenciamiento de la libertad tanto de los estados como de los individuos. Este sujeto, el consumidor, está inscrito en las redes que configuró la inclusión de la vida misma y de la categoría *población* en las prácticas gubernamentales junto con la premisa de “se gobierna demasiado” (Foucault, 1999, p. 210) y por lo tanto lo que se debe es hacer más invisible este ejercicio de gobierno, lo que se debe hacer es acondicionar previsivamente las acciones a realizar sobre las que realizaran los individuos y no sobre sus cuerpos.

En este agenciamiento de libertades el discurso humano establece su escala en términos de satisfacción y ejercicio desmedido de las prácticas de libertad orientados al poseer, al consumir. Parece obvio, pero este es el sujeto necesariamente requerido por el sujeto productivo, pues se produce para alguien; lo realmente crítico aquí es que no solo se satisfacen necesidades, sino que se crean para aumentar el flujo de productos a consumir y es sobre esta dinámica que se plantea el desarrollo humano, esta vez más que como satisfacción de necesidades como la capacidad de requerir de los productos ofrecidos. Así, el desarrollo humano como responsabilidad desplazada, primero, de Europa al Estado, y luego al individuo productor, llega al sujeto consumidor como una exigencia de hiper-consumo. “Éxtasiado: así está el objeto en la publicidad, y el consumidor en la contemplación publicitaria —torbellino del valor de uso y del valor de cambio, hasta su anulación en la forma pura y vacía de la marca” (Baudrillard, 2000, pp. 6-7).

En la lógica del avance tecnológico, del mercado y el liberalismo se pensó el Desarrollo Humano en términos de estado, medibles en ingresos y capacidad de adquisición. Sin embargo, estudios como los desarrollados por Amartya Sen, Martha Nussbaum y Max-Neef muestran que estos indicadores no reflejan las condiciones humanas necesarias para comprender el Desarrollo. Surge entonces una perspectiva de comprensión que parte del hombre mismo, de sus capacidades. Veremos cómo desde la perspectiva de la satisfacción de las necesidades puede comprenderse que la ETDH, junto con su forma educativa de las Competencias, puede considerarse como satisfactores sinérgicos de necesidades propias de lo humano y por lo tanto como una práctica potencialmente formativa.

La lógica mercantilista, de producción y de consumo, propia del -neo- liberalismo ha generalizado la idea según la cual el ser humano carece de diferentes recursos, se encuentra en falta; situación que entra a mediar con la comercialización de diferentes productos. De modo que, constantemente se crean necesidades a satisfacer en pro del consumo. Para un Desarrollo Humano es necesario identificar las necesidades y los satisfactores. Los primeros pueden universalizarse y son pocas; los segundos, son respuestas situadas histórico-culturalmente. De acuerdo con los planteamientos de Max-Neef, Elizalde y Martín (2010):

Significa, además, reconocer la incompletitud e insuficiencia de las teorías económicas y sociales que han servido de sustento y orientación a los procesos de desarrollo hasta el presente. Significa tomar conciencia, concretamente, de que en un mundo cada vez más heterogéneo por su creciente e inevitable interdependencia, la aplicación de modelos de desarrollo sustentados en teorías mecanicistas acompañados de indicadores agregados y homogeneizantes, representa una ruta segura hacia nuevas y más inquietantes frustraciones.

Un Desarrollo a Escala Humana, orientado en gran medida hacia la satisfacción de las necesidades humanas, exige un nuevo modo de interpretar la realidad. Nos obliga a ver y a evaluar el mundo, las personas y sus procesos de una manera distinta a la convencional. Del mismo modo, una teoría de las necesidades humanas para el desarrollo debe entenderse justamente en esos términos: como una teoría *para* el desarrollo (p. 15).

En este sentido la propuesta de desarrollo humano a escala humana se fundamenta en giro en la comprensión tanto de los sistemas de producción como de las necesidades humanas, la forma de satisfacerlas y en las relaciones que el ser humano establece con los discursos y recursos que se pretenden “desarrolladores” de lo humano; un giro que se caracteriza por reivindicar a la persona. Max-Neef (1993) plantea la necesidad de convertir la persona-objeto en persona-sujeto considerando las posibilidades de acción y autonomía posibles en las interacciones. Según el autor (1993), el desarrollo a escala humana se basa en tres pilares básicos: “La satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, la generación de niveles crecientes de auto dependencia y la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y tecnología” (p. 30). Esta perspectiva funge como crítica al pensamiento según el cual el hombre, sus acciones y desarrollo se miden y logran proporcionalmente al desarrollo económico, planteando, en contraste, un desarrollo en relación con el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, que no necesariamente se logra o agota en los recursos. Dicho desarrollo implica una reflexión multidisciplinar respecto a la realidad, que se encuentra en crisis.

La crisis puede leerse en la primacía de los discursos economicistas y su influencia hegemónica en los procesos educativos y formativos que los reducen a responder a las lógicas de

producción y consumo, en las que fines y medios parecen intercambiar de agentes. Pues, siendo la economía, la ciencia y los avances tecnológicos posibles medios para el hombre en su devenir histórico como ser carente se instauran, en tanto meta-discursos, como fines en sí mismos. Así, la función humanizante de la educación parece desdibujarse en la instrumentalización del cuerpo y del pensamiento pues, no se educa para el futuro sino para responder a las necesidades de producción de la presente gubernamentalidad economicista.

Sin embargo, pese a la “gran escala” que ha adquirido esta gubernamentalidad en particular es posible y necesario ampliar también la “escala” de las prácticas educativas, especialmente la ETDH, con el fin de considerar nuevas relaciones y posibilidades de acción para la persona desde sus condiciones de posibilidad formativa. En este sentido, analizar la educación para el trabajo en su función no solo productiva sino transformadora tanto del individuo como de la sociedad permite extender su posibilidad de acción humanizante fuera de las lógicas instrumentales del “libre” “mercado”. Tarea que abordamos considerando las competencias laborales como satisfactores no exclusivos del campo económico del hacer y del tener, sino también del ser y del estar. Veremos que la educación para el trabajo en tanto satisface la integralidad del ser humano y de sus necesidades es un posibilitador y potencializador del desarrollo humano, a escala humana; para ello, es menester un giro conceptual con el que las competencias pasen de la connotación economicista instructivo-instrumental a una pedagógico-formativa en las que se comprendan como satisfactores educativo-sinérgicos, que le permiten a la persona-aprendiz el fortalecimiento de las habilidades físicas y disposiciones del entendimiento (tener-Educación) con las que pueda establecer relaciones participativas y re-creativas (estar-en relación) desde el ejercicio reflexivo de su labor (hacer-trabajo) para el despliegue de sus posibilidades (Ser-Humano). A continuación, algunas generalidades del Desarrollo a escala humana.

3.1. Desarrollo “a escala Humana”

“Necesidades humanas, auto dependencia y articulaciones orgánicas, son los pilares fundamentales que sustentan el Desarrollo a Escala Humana” (Max-Neef, 1993, p. 30) son los principios que orientan esta perspectiva de Desarrollo, distanciándose de los planteados desde una perspectiva del consumo economicista y poniendo en evidencia la incompletitud de estos, en los que solo una dimensión del ser humano es considerada, valorada y fortalecida: su capacidad y

fuerza de trabajo. Esta perspectiva planteada implica no solo una reconfiguración y reestructuración de la operatoriedad de los conceptos, como Desarrollo, necesidades, satisfactores, lo humano; sino que el desarrollo a escala humana, “exige un nuevo modo de interpretar la realidad. Nos obliga a ver y a evaluar el mundo, las personas y sus procesos, de una manera distinta a la convencional” (Max-Neef, 1993, p. 38). Lo anterior evitando configurar o caer en un reduccionismo.

El desarrollo a escala humana comprende se estructura bajo la articulación de una forma otra de comprender “desarrollo” y lo “humano” que establecen un dialogo constante y constitutivo. Al punto de que lo primero se considera “mejor” mientras permita el desarrollo del segundo en términos de calidad de vida. Y, si el desarrollo debe posibilitar la calidad de vida, entonces la “calidad de vida dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales” (Max-Neef, 1993, p. 40). Así, “la calidad de vida es la posibilidad que tienen los individuos de satisfacer sus necesidades fundamentales y esto depende de las posibilidades que las personas tengan para acceder a los satisfactores” (Max-Neef, 1993, p. 40). adecuados. En este punto comprender las necesidades y los satisfactores es fundamental no solo para el acercamiento este enfoque, sino a su realización o puesta en práctica puesto que, se ha normalizado una concepción de estas, según el autor, equivocada o al menos poco apropiada debido a la poca claridad y distinción entre los términos. En términos analíticos, el primer cambio para una nueva perspectiva de las necesidades, de los satisfactores y del hombre mismo es comprender la integralidad de este, la cual se transfiere a aquellas. Así como resulta limitada una comprensión de lo humano al jerarquizar sus campos de acción, resulta limitado comprender las necesidades solo como carencias y los satisfactores como medios únicos para una única necesidad. Max-Neef (1993) afirma que:

Las necesidades revelan de la manera más apremiante el ser de las personas, ya que aquél se hace palpable a través de éstas en su doble condición existencial: como carencia y como potencialidad. Comprendidas en un amplio sentido, y no limitadas a la mera subsistencia, las necesidades patentizan la tensión constante entre carencia y potencia tan propia de los seres humanos (p. 49).

Así como debe considerarse la doble dimensión carencia-potencia de las necesidades y de los satisfactores, es menester superar las confusiones históricas y ya naturalizadas entre una

necesidad y un satisfactor. Las cuales terminan por instrumentalizar los procesos de satisfacción y la potencia tanto de este como del ser humano. Max-Neef (1993) citado en Groppa (2004):

considera que si tradicionalmente las necesidades humanas se han tenido por infinitas ello se debe a un error conceptual que tiende a confundirlas con los satisfactores. Señala, por tanto, que es precisa una distinción: las necesidades fundamentales son finitas y universales; los satisfactores, infinitos (en principio) y culturalmente determinados (p. 17).

Las necesidades humanas fundamentales son finitas, pocas, clasificables e invariables. Son las mismas en todas las culturas y en el tiempo. Lo que cambia son los satisfactores, entendiendo los satisfactores como la forma en que se satisfacen una necesidad, está de acuerdo al grupo económico, a la cultura, la época, a la civilización. Un satisfactor es un medio una forma que se utiliza para satisfacer una necesidad, éstos cambian a lo largo del tiempo en los diferentes sistemas políticos y económicos y culturales Groppa (2004). Max-Neef (1993) también declara:

Por ello las necesidades humanas deben entenderse como un sistema en que las mismas se interrelacionan e interactúan. Simultaneidades, complementariedades y compensaciones (trade-offs) son características de la dinámica del proceso de satisfacción de las necesidades (p. 41).

Max-Neef en su relectura de las necesidades y de los satisfactores, estructura una clasificación de las primeras en dos grandes categorías: las necesidades axiológicas y las existenciales; estas categorías se subdividen y su despliegue e interacción permiten una matriz no solo comprensiva sino de carácter práctico. Puede presentarse de manera resumida la propuesta de la siguiente manera (Max-Neef, 1993)

- Las de carácter existencial: Ser (*atributos*, personales o colectivos, que se expresan como sustantivos), Tener (*instituciones, normas, mecanismos, herramientas* (no en sentido material), *leyes, etc.*, que pueden ser expresados en una o más palabra.), Hacer (*acciones*, personales o colectivas que pueden ser expresadas como verbos.) y Estar (*espacios y ambientes.*).

- Las axiológicas: Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad y Libertad (p. 59).

A estos conjuntos categoriales de necesidades corresponden satisfactores que pueden interactuar y participar en diferentes necesidades. La interrelación entre necesidades y satisfactores es dinámica no solo por el carácter socio-cultural de los segundos sino porque esta forma de plantear la cuestión permite ilustrar la integralidad del ser humano. “Un satisfactor puede contribuir simultáneamente a la satisfacción de diversas necesidades o, a la inversa, una necesidad puede requerir de diversos satisfactores para ser satisfecha. Ni siquiera estas relaciones son fijas” (Max-Neef, 1993, p. 42). Lo importante es articular las necesidades ontológicas y axiológicas e intentar encontrar el satisfactor que va cubrir esa necesidad. Para ello Max-Neef diseña la siguiente matriz con la que se busca generar cruces entre las que permitan generar ciertos satisfactores; por ejemplo, la necesidad ontológica del tener con necesidad axiológica del ocio, para este caso, el satisfactor serían los juegos, los espectáculos, las fiestas, la calma, la tranquilidad, entre otros.

Tabla 1

Matriz de necesidades y satisfactores.

Existenciales Axiológicas	SER	TENER	HACER	ESTAR
Subsistencia	Salud física, salud mental, equilibrio, solidaridad, humor Adaptabilidad.	Alimentación, abrigo trabajo.	Alimentar, procrear, descansar, trabajar.	Entorno vital y entorno social.
Protección	Cuidado, adaptabilidad, Autonomía, equilibrio solidaridad.	Seguridad social, sistemas de salud y ahorro. Derechos, familia. Trabajo.	Cooperar, prevenir, planificar cuidar, curar. Defender.	Contorno vital. Contorno social, morada.
Afecto	Autoestima, solidaridad, pasión, respeto, tolerancia, voluntad, generosidad, humor, Receptividad, sensualidad.	Amistades, pareja, familia, animales, plantas, jardines.	Hacer el amor, acariciar, cuidar, expresar emociones, compartir, cultivar, apreciar.	Privacidad, hogar, intimidad. Espacios de encuentro.
Entendimiento	Conciencia crítica, curiosidad, receptividad, asombro. Disciplina, intuición y racionalidad.	Literatura, maestros, método, políticas educativas, políticas comunicativas.	Estudiar, experimentar, analizar, educar, investigar e interpretar.	Ámbitos de interacción formativa, escuelas, familia, universidades, academias.
Participación	Adaptabilidad, receptividad, solidaridad, disposición, convicción, entrega, respeto, pasión, humor.	Derechos, responsabilidades. Obligaciones, atribuciones, Trabajo.	Afiliarse, cooperar, acatar, proponer, compartir, opinar, discrepar, dialogar, acordar.	Interacción participativa, partidos, asociaciones iglesias, comunidades vecindarios y familias.
Ocio	Curiosidad receptividad Imaginación,	Juegos, espectáculos, fiestas, calma.	Divagar, abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar,	Privacidad intimidad espacios de encuentro ambientes y paisajes.

	despreocupación tranquilidad.	Humor,		relajarse, divertirse, jugar.	
Creación	Pasión, voluntad, intuición, imaginación, inventiva, audacia, autonomía, racionalidad.		Habilidades, destrezas, método trabajo.	Trabajar, inventar, idear, construir, componer, diseñar e interpretar.	Ámbitos de producción y espacios de expresión libertad.
Identidad	Pertenencia, coherencia, diferenciación, autoestima, asertividad.		Símbolos lenguajes, hábitos, costumbres, grupos de roles, sexualidad, valores históricos trabajo.	Comprometerse, integrarse, confrontarse, definirse conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer.	Entornos de la cotidianidad ámbitos de pertenencia, etapas madurativas.
Libertad	Autonomía, autoestima, pasión, voluntad, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia.		Igualdad de derechos.	Discrepar, optar, arriesgar, diferenciarse, conocerse, asumirse, desobedecer.	Plasticidad espacio- temporal.

Nota: (Max-Neef, 1993)

La matriz, como un sistema de organización o taxonomía es pluridimensional y al permitir distinguir entre necesidades y satisfactores es una herramienta útil y factible, como provisional; pues, el mismo autor la presenta como propuesta debido a la dinámica histórica de estas, de ahí que “deba considerarse como provisoria, abierta y sujeta a cambios en la medida en que surjan nuevas razones o evidencias” (Max-Neef, 1993, p. 55). Para hacer cambio o proponer otra. Esta taxonomía presenta los elementos interdependientes entre ellos, actuando de manera simultánea; de modo que una variación con pretensión jerárquica o parcializada de uno de ellos afectaría, limitaría o anularía los demás elementos y por lo tanto el proyecto de satisfacer las necesidades como al desarrollo humano mismo.

El cruce entre las necesidades axiológicas y las existenciales permite una ubicación o selección de satisfactores para ellas. Estos también son clasificados por el autor, lo que permite una comprensión, selección y uso de los satisfactores en términos críticos. En primer lugar, un acercamiento conceptual, desde lo propuesto por Max-Neef (1993) respecto a los satisfactores:

Son los *satisfactores* los que definen la modalidad dominante que una cultura o una sociedad imprimen a las necesidades. Los satisfactores no son los bienes económicos disponibles sino que están referidos a todo aquello que, por representar formas de ser, tener, hacer y estar, contribuye a la realización de necesidades humanas. Pueden incluir, entre otras, formas de organización, estructuras políticas, prácticas sociales, condiciones subjetivas, valores y normas, espacios, contextos,

comportamientos y actitudes; todas en una tensión permanente entre consolidación y cambio (p. 50).

Esta caracterización implica la diferenciación frente a otro término con el que suele confundirse a los satisfactores, pero que operan de manera distinta al menos en su nivel y alcance. Es necesario diferenciar satisfactor de *bienes*. Estos refieren a recursos y a materiales concretos que pueden usarse para fortalecer el satisfactor. “Mientras un satisfactor es en *sentido último* el modo por el cual se expresa una necesidad, los bienes son *en sentido estricto* el medio por el cual el sujeto potencia los satisfactores para vivir sus necesidades” (Max-Neef, 1993, p. 51).

Necesidades, satisfactores y bienes requieren de una delimitación conceptual que permita su articulación en pro del mejoramiento de la calidad de vida y del desarrollo humano a escala humana. Si una necesidad se reduce a un satisfactor ocurre igual con la potencia del ser humano, se generan patologías nos dice el autor. Si un bien reduce un satisfactor la necesidad no será satisfecha y nuevamente el ser humano es visto unidimensionalmente como ser carente, carente en acto; ni a la necesidad ni al hombre se les reconoce su potencialidad.

Cuando la forma de producción y consumo de bienes conduce a erigir los bienes en fines en sí mismos, entonces la presunta satisfacción de una necesidad empaña las potencialidades de vivirla en toda su amplitud. Queda, allí, abonado el terreno para la confirmación de una sociedad alienada que se embarca en una carrera productivista sin sentido (Max-Neef, 1993, p. 51).

Para establecer la diferenciación articuladora entre estas categorías, él autor nos presenta en este texto la forma en la que operan desde su característica historicidad:

Parece legítimo, entonces, suponer que las necesidades humanas cambian con la aceleración que corresponde a la evolución de la especie humana. Es decir, a un ritmo sumamente lento. Por estar imbricadas a la evolución de la especie, son también universales. Tienen una trayectoria única. Los satisfactores tienen una doble trayectoria. Por una parte se modifican al ritmo de la historia y, por otra, se diversifican de acuerdo a las culturas y las circunstancias, es decir, de acuerdo al ritmo de las distintas historias.

Los bienes económicos (artefactos, tecnologías) tienen una triple trayectoria. Se modifican a ritmos coyunturales, por una parte, y, por la otra, se diversifican de acuerdo a las culturas; y dentro de éstas, se diversifican de acuerdo a los diversos estratos sociales (p. 54).

Las dificultades explicativas, interpretativas y comprensivas que se generan entre necesidad-satisfactor-bienes radica en la velocidad y diversidad con la que los bienes son producidos, promocionados y consumidos presentándose, en tanto realidad inmediata, como característicos, propios y deseables por y para el hombre. Max-Neef (1993) deja claro que

Es tal la velocidad de producción y diversificación de los artefactos, que las personas aumentan su dependencia y crece su alienación a tal punto, que es cada vez más frecuente encontrar bienes económicos (artefactos) que ya no potencian la satisfacción de necesidad alguna, sino que se transforman en fines en sí mismos (p. 54).

Insertar la velocidad del producto en la medida del tiempo natural del hombre es la forma operatoria del pensamiento economicista y de la gubernamentalidad -neo- liberal; lo que resulta en detrimento de la vida misma. “La vida se pone, entonces, al servicio de los artefactos en vez de los artefactos al servicio de la vida. La pregunta por la calidad de vida queda recubierta por la obsesión de incrementar la productividad de los medios” (Max-Neef, 1993, p. 51) y así, queda reducido el desarrollo humano a índices de e indicadores de adquisición y consumo en los que el hombre mismo es un recurso más. Esta lógica operatoria de la hegemonía de los bienes exige un análisis de los satisfactores con el fin de no reducirlos ni emplearlo inapropiadamente. Max-Neef (1993) plantea una clasificación de estos señalando la capacidad del satisfactor de permitir vivir la necesidad de manera humana: violadores o destructores, pseudo-satisfactores, inhibidores, singulares y los sinérgicos.

Los satisfactores violadores se refieren a los pretendiendo satisfacer una determinada necesidad no lo logran a mediano plazo y, además de no satisfacerla completamente, aniquilan la posibilidad de satisfacer otras. Max-Neef (1993) encuentra que estos satisfactores paradójicos se encuentran relacionados con la necesidad de protección; por ejemplo, el armamentismo. Se supone que satisface la necesidad de protección, pero está eliminando otras necesidades como la

subsistencia, la libertad, el afecto, la participación. Otro ejemplo es el exilio, este satisfactor utilizado también para satisfacer la necesidad esencial de protección imposibilita la satisfacción de necesidades como el afecto, la identidad, la participación, la libertad. (Ver Tabla 2)

Tabla 2

Violadores o destructores

Supuesto satisfactor	Necesidad que se pretende satisfacer	Necesidades cuya satisfacción imposibilitan
1. Armamentismo	Protección	Subsistencia, Afecto, Participación, Libertad.
2. Exilio	Protección	Afecto, Participación, Identidad, Libertad.
3. Doctrina de Seguridad Nacional	Protección	Subsistencia, Identidad, Afecto, libertad, entendimiento, Participación.
4. Censura	Protección	Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad, Libertad.
5. Burocracia	Protección	Entendimiento, Afecto, Participación, Creación, Identidad, Libertad.
6. Autoritarismo	Protección	Afecto, Entendimiento, Participación, Creación, Identidad, Libertad.

Nota: (Max-Neef, 1993)

Los pseudo-satisfactores estimulan una falsa sensación de satisfacción de la necesidad a la que se dirigen; sin embargo, sin la agresividad de los violadores, pueden aniquilar, en un plazo mediano, la posibilidad de satisfacción. Son inducidos a través de la propaganda, la publicidad u otros medios de persuasión. Por ejemplo, la prostitución busca satisfacer necesidades de afecto; pero, a mediano tiempo, no necesariamente lo garantiza. (Ver tabla 3)

Tabla 3.

Pseudo-satisfactores

Satisfactor	Necesidad que aparenta satisfacer
1. Medicina mecanicista: «A pill for every ill»	Participación
2. Sobre explotación de recursos naturales	Subsistencia
3. Nacionalismo chauvinista	Identidad
4. Democracia formal	Participación
5. Estereotipos	Entendimiento
6. Indicadores económicos agregados	Entendimiento
7. Dirigismo cultural	Creación
8. Prostitución	Afecto
9. Símbolos de status	Identidad

10. Productivismo eficientista obsesivo	Subsistencia
11. Adoctrinamiento	Entendimiento
12. Limosna	Subsistencia
13. Modas	Identidad

Nota: (Max-Neef, 1993)

Los inhibidores satisfacen en demasía una necesidad determinada, dificultando satisfacer otras. Generalmente se encuentran ritualizados, es decir suelen ser producidos por hábitos arraigados. Por ejemplo, del paternalismo, padre o la madre, sobreprotegen creyendo proteger; pero, por medio de este se cohibe el actuar del otro resultando en inhibición y afectan otras como la necesidad del entendimiento, la de la participación, la libertad, la identidad. (Ver tabla 4)

Tabla 4

Satisfactores inhibidores

Satisfactor	Necesidad	Necesidades cuya satisfacción se inhibe
1. Paternalismo	Protección	Entendimiento, participación, libertad, identidad
2. Familia sobreprotectora	Protección	Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Identidad, Libertad.
3. Producción tipo Taylorista	Subsistencia	Entendimiento, Participación, Creación, Identidad, Libertad.
4. Aula autoritaria	Entendimiento	Participación, Identidad, libertad, creación.
5. Televisión comercial	Ocio	Entendimiento, creación, identidad
6. Mesianismos (Milenarismos)	Identidad	Protección, Entendimiento, Participación, Libertad.
7. Permisividad ilimitada	Libertad	Protección, Afecto, Identidad, Participación.
8. Competencia económica obsesiva	Libertad	Subsistencia, Protección, Afecto, Participación, Ocio.
9. Televisión comercial	Ocio	Entendimiento, Creación, Identidad.

Nota: (Max-Neef, 1993)

Los satisfactores singulares se dirigen a una sola necesidad, son neutros respecto a la satisfacción de otras. Se caracterizan por ser acciones institucionalizadas como los planes y programas de desarrollo, cooperación y asistencia propios de la organización del Estado y civil. Por ejemplo, los sistemas de seguro que cubren directamente la de necesidad de protección y no opera para otras necesidades. (Ver tabla 5).

Tabla 5

Satisfactores singulares

Satisfactor	Necesidad que satisface
1. Programas de suministro de alimentos	Subsistencia
2. Programas asistenciales de vivienda	Subsistencia
3. Medicina curativa	Subsistencia
4. Sistema de seguros	Protección
5. Ejércitos profesionales	Protección
6. Voto	Participación
7. Espectáculos deportivos	Ocio
8. Nacionalidad	Identidad
9. Tours dirigidos	Ocio
10. Regalos	Afecto

Nota: (Max-Neef, 1993)

Los satisfactores sinérgicos satisfacen una necesidad y mientras lo hacen, estimulan y contribuyen a satisfacer simultáneamente otras necesidades. Se caracterizan por ser contra hegemónicos pues revierten racionalidades dominantes como la competitividad y la coacción. Como ejemplo tenemos el satisfactor de la lactancia que cubre la necesidad de la subsistencia, pero también estimula otros como la protección, el afecto, la identidad, es decir, el niño no sólo se le entrega alimento, sino que el niño se siente amado, protegido y se siente identificado con la madre, es decir, ese satisfactor está cubriendo otras necesidades para ese individuo (Max-Neef, 1993).

Tabla 6

Satisfactores sinérgicos

Satisfactor	Necesidad	Necesidades cuya satisfacción estimula
1. Lactancia materna	Subsistencia	Protección, afecto, identidad,
2. Producción auto gestionada	Subsistencia	Entendimiento, Participación, Creación, Identidad, Libertad.
3. Educación popular	Entendimiento	Participación, Identidad, libertad, creación.
4. Organizaciones comunitarias democráticas	Participación	Protección, Afecto, Ocio, Creación, Identidad, Libertad.
5. Medicina descalza	Protección	Subsistencia, Entendimiento, Participación.
6. Banca descalza	Protección	Subsistencia, Participación, Creación, Libertad.
7. Sindicatos democráticos	Protección	Entendimiento, Participación, Identidad.
8. Democracia directa	Participación	Protección, Entendimiento, Identidad, Libertad.
9. Juegos didácticos	Ocio	Entendimiento, creación, identidad.
10. Programas de autoconstrucción	Subsistencia	Entendimiento, Participación.
11. Medicina preventiva	Protección	Entendimiento, Participación, Subsistencia.
12. Meditación	Entendimiento	Ocio, Creación, Identidad.
13. Televisión cultural	Ocio	Entendimiento

Nota: (Max-Neef, 1993)

Una lectura de la ETDH en clave de desarrollo a escala humana, necesidades y satisfactores nos permite un nuevo análisis. En tanto satisfactor se ubica como respuesta a la necesidad de creación, lo que hace necesario un cambio significativo de esta forma de educación asociada generalmente al trabajo. Cambio que implica considerar lo laboral no como necesidad sino como satisfactor y la ETDH como posibilidad de creación desde el campo laboral. Concebido así el trabajo y la educación es posible ampliar el campo de acción y de posibilidades de la ETDH pues en tanto práctica concreta de la educación ésta ofrece la posibilidad de creaciones específicas en el ser, el tener y el estar.

Tabla 6

Satisfactores pensados para la ETDH

Existenciales Axiológicas	SER	TENER	HACER	ESTAR
Creación	Debido a las características curriculares se orienta al desarrollo de los intereses del sujeto de modo que despliega su voluntad y libertad.	Desarrolla habilidades y capacidades propias del ser humano.	Permite el ingreso al campo laboral en el que el sujeto puede orientar sus habilidades y capacidades a la re-creación de su entorno.	Permite vincularse activamente en campos laborales desde los cuales puede establecer otras relaciones sociales.
Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano				

La EDTH se ofrece con características temporales y curriculares particulares que, gracias a la amplia oferta de programas, permiten afirmar que se concentran en los intereses del sujeto y desde estos desplegar las habilidades y disposiciones propias en pro de brindar elementos institucionales, teóricos y prácticos, para el cumplimiento del proyecto de vida del aprendiz. Si se considera que la educación en competencias no se reduce a la instrucción, ni a la instrumentalización del cuerpo, sino que implica una contextualización de estas de acuerdo a las situaciones particulares en las que se desenvuelve puede afirmarse que puede responder a un proyecto formativo. Máxime si se considera la potencialidad que tiene el trabajo como acción reflexiva de transformar al sujeto y la sociedad. Para lograr este cambio de perspectiva, es preciso

reiterar la necesidad de considerar el trabajo como satisfactor en el despliegue de las disposiciones humanas y acción potencialmente transformadora. Mientras, puede considerarse no solo como requisito para la producción de bienes sino como forma de concretar la condición relacional del hombre. Y puesto que la ETDH propende por la vinculación activa y participativa del sujeto a estas relaciones adquiere potencialidad formativa.

Las competencias en este contexto trascienden el nivel de preparación laboral al descubrir en ellas su carácter sinérgico frente a otros campos como el social, el cultural y el político en la medida que su desarrollo es intencional y responden a intereses personales y no solo económicos. Se reconoce la necesidad de instaurar en el proceso la práctica de la reflexión y de la crítica para reivindicar tanto para los programas como para el sujeto la necesaria autonomía, que se encuentra implícita en la elección del programa por parte del aprendiz.

Conclusiones

La implementación en el contexto Colombiano de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH), cuyo fin es la educación del sujeto para la vida laboral y productiva, en tanto saber práctico, aplicado y procedimental, establece una tensión con el concepto de *Bildung*, el cual no se agota en el *saber hacer*, ni se estructura en secuencias de conocimientos específicos. Esta tensión, en lo que respecta a la Formación y la ETDH, radica en la amplitud del concepto al referirse a las posibilidades que el ser humano puede darse a sí con el ejercicio de la reflexión y la crítica sobre las relaciones que establece, mientras que la ETDH, como práctica institucionalizada de la educación, se caracteriza por: ser específica y buscar el desarrollo de habilidades necesarias para el trabajo.

La Formación (*Bildung*) acerca, de manera crítica y auto-reflexiva, al individuo a la cultura para que en el proceso de interiorización se transforme. La ETDH, por su parte, le permite al individuo acercarse operatoriamente al conocimiento necesario para el desarrollo de una práctica laboral. Pese a las diferencias entre los términos y alcances que cada concepto integra, se expone con frecuencia las prácticas de educación específicas como Formación debido al uso indistinto de la noción “*Bildung*”. Tal relación o vinculación implicó la reconstrucción desde la mirada crítica de la ETDH, su contextualización y caracterización teleológica establecida en los referentes normativos que la regulan. Se encontró que esta práctica educativa emerge en un contexto de

relecturas al campo educativo desde perspectivas económico-administrativas situadas en la gubernamentalidad del liberalismo.

En esta reconstrucción se encontró que la inclusión de principios e intereses económicos de la gubernamentalidad del liberalismo estableció una comprensión del desarrollo humano en términos de adquisición e intercambio de bienes, servicios y valores de uso comercial que conllevó a asociar las ofertas educativas para el trabajo como formativas en tanto posibilitan, por la vía laboral, el desarrollo humano propuesto desde la perspectiva economicista.

En este contexto se establece relaciones fuertes entre las posibilidades del desarrollo de los sujetos y el acceso al mundo laboral, de modo que se asume que una práctica educativa que fomente y permita el trabajo estaría orientada a la posibilidad del desarrollo del aprendiz (estudiante), y por ello sería formativa. La incursión de principios económicos en lo educativo condujo a equiparar lo formativo con las prácticas educativas específicas como la ETDH por vía de la relación establecida entre el trabajo y el desarrollo humano. Pudo leerse en este proceso dos formas de operar, por un lado, la generalización o absolutización de los principios e intereses del campo económico sobre el educativo; y por otro, la unidimensionalidad de la reflexión y la crítica posible desde lo educativo, es decir la reducción de lo educativo a los intereses económicos.

Al reconstruir la práctica educativa para el trabajo y el desarrollo humano y encontrar la tensión que se establece entre dicha práctica educativa y el concepto Formación (Bildung) debido al proceso histórico, discursivo e institucional en el que paulatinamente se equiparó formación con el desarrollo de habilidades y disposiciones específicas orientadas al campo laboral, se evidenció que la categoría de Desarrollo Humano permite la transdiscursividad entre el campo económico y el campo educativo, al presentarse como un proyecto alcanzable por la vía del trabajo y la satisfacción de necesidades básicas y las de consumo (bienes, servicios y valores economicistas).

La tensión entre la especificidad de la ETDH y la generalidad de la Formación (Bildung) producida, entre otras condiciones dadas por el proceso histórico, discursivo e institucional, equiparó esta práctica educativa con la Formación a partir del concepto de Desarrollo Humano. Se evidenció en la reconstrucción que al interior de la ETDH se considera la vinculación al campo laboral como condición privilegiada, en tanto permite su vinculación al campo económico y a la lógica de producción y de consumo, para el despliegue de las posibilidades de las personas. Este

hallazgo presento un contraste entre los postulados teóricos del desarrollo humano, como el propuesto por Max-Neef, y la perspectiva presente en la ETDH, permeada por los intereses economicistas y de gubernamentalidad de estado, debido a que se concibe desde ésta al trabajo como objetivo del proceso educativo, como medio para la satisfacción de las necesidades humanas y por lo tanto como medio para su desarrollo, y por último, como indicador asociado al desarrollo y crecimiento no solo económico del país sino técnico, tecnológico, científico y social. Tras reconstruir esta tensión entorno al Desarrollo Humano se encontró que es menester prioritario analizar críticamente la vinculación directa, o en todo caso unidireccional, en términos de medios y fines, de cualquier práctica o proceso educativo con el trabajo. Puesto que en esta lógica las prácticas educativas pierden su potencia de incentivar procesos formativos en los sujetos al pasar a considerarse como herramienta o medio para acceder al trabajo, siendo así lo primordial la posibilidad laboral y no el “trabajo” sobre el espíritu y la cultura.

En el marco de la tensión entre la generalidad de la Bildung y especificidad de la ETDH, se encontró que la transdiscursividad dada en un proceso histórico, discursivo e institucional, con principios propios del campo económico al campo educativo, operó sobre la concepción economicista del desarrollo humano; la cual permitió considerar -válida y naturalmente-determinadas prácticas educativas específicas como medios y posibilitadoras de la vinculación al campo laboral; es decir, prácticas educativas orientadas solo al trabajo. Con el propósito de considerar las condiciones de posibilidad de una lectura en clave formativa de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, se reflexionó en torno al concepto de “competencias” propio de esta práctica educativa con el presupuesto de que en su reconstrucción podría comprenderse y establecer diálogos con el concepto Formación (Bildung).

Se encontró que la ETDH en términos generales comprende las competencias como un conjunto de saberes que pueden ser implementados en contextos laborales, es decir con el término de competencias se asocia las habilidades necesarias para el desempeño eficiente, eficaz y efectivo de una actividad laboral con miras al aumento de productividad y rentabilidad. Al leer esta noción de competencias desde los planteamientos del Desarrollo Humano propuesto por Max-Neef se consideró posible su re significación a que permitiera un diálogo actual entre la ETDH y la Formación (Bildung).

Desde la perspectiva del Desarrollo Humano a Escala Humana, en términos de Max-Neef, es posible observar las competencias más allá del *Aprender, el Aprender Hacer, y el Aprender Ser* que caracteriza a la ETDH e incluir el *Aprender a Estar*, planteado por Max-Neef; esta inclusión pone al aprendiz (estudiante) en un *continuum* relacional que posibilita comprender que el trabajo, su actividad realizada, se encuentra en relación con diferentes campos y dimensiones en el que el ser humano interactúa y en los que se configura a sí mismo. Esta posibilidad del *continuum* relacional permite un pensamiento crítico en el aprendiz toda vez que puede identificar la injerencia de su actividad con el presente y viceversa. Por otro lado, desde esta perspectiva la noción de competencia presente en la ETDH es no solo posible, sino que requiere desvincularla de la relación rígida y unidimensional asociada a la subsistencia para dar paso al *continuum* relacional, como satisfactor sinérgico de otras necesidades como: Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad y Libertad.

Al observar la ETDH como procesos de aprendizaje, fortalecimiento y desarrollo de competencias, se encontró la necesidad de adoptar una perspectiva humana del desarrollo. Desde ésta, las competencias permiten la vinculación del sujeto al campo laboral de una manera situada y relacional con otros campos. Teniendo en cuenta lo relacional del saber y del trabajo se encontró que el concepto de competencias no solo se orienta por los intereses y necesidades economicistas, sino que permite satisfacer otras necesidades directas e indirectas, que van desde lo personal al estilo y calidad de vida (*Bienestar*), familiar, a lo social como las relaciones interpersonales. De este modo, la formación por competencias permite no solo certificación de los trabajadores, sino que ellos intervengan su realidad y aporten a sus necesidades, convirtiéndose la educación por competencias en un satisfactor sinérgico.

Al reconstruir la noción de competencias propia de la ETDH y leerla desde las perspectivas del Desarrollo Humano a Escala Humana, planteada por Max-Neef, se encontró que es posible establecer diálogos, en términos pedagógicos, entre la ETDH y la Formación (*Bildung*) si se concibe la competencia en términos de aprendizajes relacionales y como saberes que, operando como satisfactores sinérgicos, permiten aportar a la subsistencia y también a la Protección, al Afecto, al Entendimiento, a la Participación, al Ocio, a la Creación, a la Identidad y a la Libertad.

Este cambio de perspectiva en la comprensión del concepto de Competencia implica concebir el trabajo menos como una meta o fin último de ésta práctica educativa, y más como posibilitador de nuevas relaciones sociales desde lo laboral y como un satisfactor sinérgico que facilite el despliegue de otros procesos humanizantes.

Los cambios en la comprensión del trabajo y del concepto de competencias se lograron a partir de la lectura e inclusión de los planteamientos del Desarrollo Humano a Escala Humana de Max Neef, especialmente el referido a los satisfactores sinérgicos. Este aspecto nos permite reflexionar que desde la ETDH es necesario ver lo laboral menos como fin último de esta práctica educativa y más como medio o satisfactor. En este sentido la ETDH cubriría la necesidad de Entendimiento y también la de Protección, Participación, Creación, Identidad y la de Libertad. En este orden de ideas la educación por competencias no solo satisface la necesidad laboral, sino que permite una participación del sujeto en la transformación de su contexto en la medida que se asuma como parte activa de la sociedad. Las competencias, trascendiendo la interpretación de las capacidades, permiten que la persona pueda considerarse a sí misma como parte fundamental de la sociedad desde su rol como agente productivo, y desde lo personal caminando hacia su continua formación.

La investigación presentó algunas limitaciones de carácter teórico asociadas a la sinonimia entre los términos que refieren a Formación y Desarrollo Humano; se encontró que con el primero se asociaban las prácticas educativas específicas, y que con el segundo la satisfacción de necesidades básicas o de subsistencia. Esta sinonimia o equiparación de términos se han afianzado fuertemente en el imaginario social al punto que se acepta la vinculación entre los estudios básicos o de profesionalización con formación y la adquisición de bienes con Desarrollo Humano. La sinonimia implicó además de la re-significación o relectura de los conceptos, un retorno a ellos, a su sentido histórico, que permitiera evidenciar el proceso histórico de su asimilación. No solo es un reto conceptual, sino que representa uno también en el campo profesional, tanto para quienes se desempeñan en las prácticas educativas particulares como para quienes se desempeñan en el campo reflexivo de la educación. En este sentido, fue particularmente significativo que las limitantes conceptuales se encontraran incluso en los documentos de ley que fundamentan y regulan la ETDH pues, en ellos fue difícil establecer diferencias en el uso de las palabras Educación y formación, como en lo que refiere al Desarrollo Humano. Respecto a este último concepto se sumó, a las

limitantes además de la polisemia del concepto en lo concerniente a la ETDH, el hecho de que difícilmente podría señalarse un único referente del concepto. A la par del proceso de equivalencia entre los conceptos se dio en el campo práctico -histórica y socialmente- una jerarquización de los saberes en la que en la base de la pirámide se ubicó la educación técnica, incluso por los mismos que la cursaban.

El camino seguido en esta propuesta toma como referente los planteamientos de Max-Neef, sin embargo, es posible, e interesante hacer, una lectura desde otras perspectivas del Desarrollo Humano como los de Amartya Sen o Martha Nussbaum. Posiblemente estas lecturas aportarían amplitud interpretativa y de comprensión de la ETDH y sus diálogos con la Formación (Bildung).

Este problema de investigación leído en el contexto colombiano, podría abrir caminos para reflexionar otras posibles formas de desarrollarse a través de líneas:

- Cómo facilitar una alianza estratégica entre el mundo laboral, sus necesidades, y la educación terciaria para el desarrollo o fortalecimiento de las competencias, que propendan por la calidad de vida, salud y bienestar de las personas.
- Apoya el mundo laboral, la satisfacción de las necesidades humanas, como satisfactor energético para las personas que desarrollan sus competencias.
- Es el Desarrollo Humano, el camino que nos lleve a la formación deseada.
- La concepción de Desarrollo humano sigue teniendo la mirada en cuanto a los avances tecnológicos y técnicos, siendo el producto construido a través de una competencia laboral.
- Será la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, un referente de educación en términos “formales” comprendida en toda su estructura pedagógica y formativa.

Referencias

- Baudrillard, J. (2000). *Las Estrategias Fatales*. Barcelona: Anagrama.
- Carrillo Mayorga, J. Y. (2016). *La Parresía Como Práctica Formativa No Afirmativa. Diálogo En Términos Pedagógicos Foucault – Benner (Tesis de Maestría)*. Medellín: Universidad de San Buenaventura Medellín, Facultad de Educación.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. L. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (págs. 145-161). Buenos Aires: CLACSO.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: ed. Anagrama.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (5 ed.). Valencia, España: Pretextos.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. L. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (págs. 41-54). Buenos Aires: CLACSO.
- Foucault, M. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Groppa, O. (2004). *Las necesidades humanas y su determinación: los aportes de Doyal y Gough, Nussbaum y Max-Neef al estudio de la pobreza*. [online], de Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina. Disponible en: <https://goo.gl/1Cvm1Z>
- Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. (L. Fernández Torres, Trad.) Madrid: Editorial Trotta.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En E. L. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (págs. 11-40). Buenos Aires: CLACSO.
- Lazzarato, M. (Jul-Sept. de 2002). Del Biopoder a la Biopolítica. *Nova et Vetera*. (48), 52-63.
- Marcuse, H. (1981). *Ensayos sobre política y cultura*. Barcelona: Ariel.
- Mardones, J. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo, Uruguay.: Editorial Nordan-Comunidad.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Martín, H. (2010). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. (B. CF+S, Ed.) Madrid: Biblioteca CF+S

- Muñoz, D. A., Muñoz, E. A., & García, L. A. (2010). El Desarrollo Humano y La Pedagogía: Diálogo de Discursos. *Acierto: Revista Académica y Científica*. (5), 9-15.
- Nisbet, N. (1998). *Historia de la Idea de Progreso*. Barcelona: Gedisa.
- Piñeres Sus, J. D. (2017). *Lo humano como ideal regulativo. Imaginación antropológica: cultura, formación y antropología negativa*. (U. d. Antioquia., Ed.) Medellín: Fondo Editorial FCSH, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Rey, G. (Febrero de 2002). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. [online], de Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura. Disponible en: <https://goo.gl/wqgdFB>
- Runge Peña, A. K. (enero-abril de 2012). La educación como una antropotécnica contra el salvajamiento humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 247-265.
- Runge Peña, A. K., & Piñeres Sus, J. D. (Julio - Diciembre de 2015). Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (Bildung) y semiformación (Halbbildung) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración. *Itinerario Educativo* (66), 249-280.
- Runge Peña, A. K. & Muñoz Gaviria, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96.
- Servicio de Aprendizaje Nacional [SENA]. (1986). *Acuerdo No 12 de 1985*. Obtenido de: <https://goo.gl/We5bFc>
- Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA]. (2017). *Quiénes somos*. Obtenido de: <https://goo.gl/4Y1Z3m>
- Servicio Nacional de Aprendizaje[SENA]. (2016). *Evaluación y Certificación por Competencias Laborales*. Obtenido de: <https://goo.gl/fqTndo>
- Tejada, J., & Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. (U. A. Grupo CIFO, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación* (37). Obtenidode: <http://rieoei.org/index.php>