

Problemas del
campo curricular
en América Latina

Una aproximación
c o m p a r a t i v a

Problemas del
campo curricular
en América Latina

Una aproximación
c o m p a r a t i v a

Mario Díaz Villa

Compilador



EDITORIAL

2017

Problemas del campo curricular en América Latina / Mario Díaz

Villa y otros. -- Edición Edward Javier Ordoñez. -- Cali :

Universidad Santiago de Cali, 2017.

330 páginas : fotos ; 24 cm.

Incluye índice de contenido

ISBN 978-958-8920-79-5

1. Currículo - América Latina 2. Planificación curricular - América Latina 3. Educación superior - América Latina 4. Métodos de enseñanza - América Latina 5. Pedagogía - América Latina I. Díaz Villa, Mario, autor II. Ordoñez, Edward Javier, editor.

375 cd 21 ed.

A1584286

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



Problemas del campo curricular en América Latina

Una aproximación comparativa

© Universidad Santiago de Cali

© Autores: Mario Díaz Villa, Walter Humberto Moreno Gómez, Andrea Palomino Salcedo, Derly Jenny Garcés Cabal, Héctor Jaime Chica Fernández, Deicy Correa Mosquera, Alfonso Paz Samudio, Aura Ligia Ramírez Quiñones, Martha Cecilia Lasprilla Gómez, Patricia Medina Ágredo, Mónica Viviana Gómez Vásquez

1a. Edición 100 ejemplares

Cali, Colombia - 2017

ISBN: 978-958-8920-79-5

Cuerpo Directivo

Juan Portocarrero

Presidente Consejo Superior

Juliana Sinisterra Quintero

Vicepresidenta Consejo Superior

Carlos Andrés Pérez Galindo

Rector

Jorge Antonio Silva Leal

Vicerrector Académico

Zonia Jazmín Velazco Ramírez

Vicerrectora Administrativa

Lorena Galindo

Secretaria General

Julio César Escobar Cabrera

Director Seccional Palmira

Jorge Eliécer Olaya Garcerá

Director Extensión y Proyección Social

Juan Carlos Córdoba Arturo

Director Departamento Jurídico y gestión humana

Rosa del Pilar Cogua Romero

Directora General de Investigaciones

Oscar Albeiro Gallego Gómez

Gerente de Bienestar Universitario

Giovanny Upegui Duarte

Director General de Planeación y Desarrollo

Patricia Medina Ágredo

Decano de la Facultad de Educación

Comité Editorial

Rosa del Pilar Cogua Romero

Diego Fernando Tarapués Sandino

Martha Cecilia Valbuena Tenorio

Jorge Antonio Silva Leal

Camilia Gómez-Cotta

Patricia Medina Ágredo

Ivonne Góngora Lemos

Sandra Patricia Castro

Edward Javier Ordoñez

Coordinación Editorial

Edward Javier Ordoñez

Diagramación

Samava Ediciones E.U.

Tel: (2) 8235737 - contacto@samava.com.co

Popayán, Colombia

Sugerencias y Comentarios a los autores

mario.diaz00@usc.edu.co

La responsabilidad de los textos contenidos en esta publicación es exclusiva de(l) (os) autor(es).

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio fotográfico o digital, incluyendo las lecturas universitarias, sin previa autorización de(l) (os) autor(es).

Tabla de contenido

Prólogo	
<i>Martha Graciela Cantillo Sanabria</i>	7
El campo curricular en América Latina: una síntesis de su estructura y dinámica	
<i>Mario Díaz Villa</i>	15
Transformaciones en el currículo de ciencias sociales en América Latina. Los casos de Venezuela, Perú y Colombia	
<i>Walter Humberto Moreno Gómez</i>	37
Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación de Colombia y Brasil	
<i>Andrea Palomino Salcedo</i>	73
El paradigma de la educación médica en América Latina	
<i>Derly Jenny Garcés Cabal</i>	103
Políticas curriculares para postgrados en educación superior en Argentina, Brasil, Chile y Colombia	
<i>Héctor Jaime Chica Fernández</i>	127
El diseño curricular en la formación de docentes para la primera infancia en América Latina	
<i>Deicy Correa Mosquera</i>	169

Una forma de diagnosticar cualitativamente los contenidos matemáticos en un programa de educación superior para formar educadores matemáticos a nivel básico y medio <i>Alfonso Paz Samudio</i>	197
Estudio comparativo del diseño curricular en la formación de profesionales en contaduría pública: Chile, Ecuador, Venezuela y Colombia <i>Aura Ligia Ramírez Quiñones</i>	219
Diseños curriculares de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en países de América Latina, con énfasis en el idioma inglés <i>Martha Cecilia Lasprilla Gómez</i>	245
Una aproximación al currículo de las licenciaturas en Colombia <i>Patricia Medina Ágredo</i>	269
La estructura curricular en la formación universitaria en psicología en Colombia <i>Mario Díaz Villa</i> <i>Mónica Viviana Gómez Vásquez</i>	289
Conclusiones: conocimiento y currículo <i>Mario Díaz Villa</i>	315

Prólogo

Este volumen es el resultado de un trabajo colectivo del proyecto de investigación titulado *El currículo en la Educación Superior en América Latina (Código de Radicación DGI-COCEIN-N° 313-621014-014)*. El proyecto fue desarrollado por miembros del grupo Ciencias de la Educación, Educación Superior y Conceptos (CIEDUS), adscrito al Centro de Estudios e Investigaciones Santiaguinas (CIPESA) de la Universidad Santiago de Cali. En el volumen se recogen resultados de la investigación sobre el campo curricular en América Latina y se abordan, de manera comparativa, aspectos curriculares de programas de formación de algunos países de la región.

Cada uno de los artículos intenta profundizar en los problemas de discusión presentados en el proyecto. Entre ellos se destacan el tema del diseño curricular, fundamental en las instituciones de todos los niveles de la educación, y el de las relaciones entre conocimiento y currículo, que cruza las diversas perspectivas, tanto clásicas, como críticas y post-críticas. En su conjunto, los artículos apuntan a esclarecer la problemática curricular latinoamericana, la cual por su dispersión no se ha hecho visible en el continente. Al mismo tiempo, pueden considerarse materia prima para posteriores investigaciones que se requieren para seguir levantando información relevante sobre la situación del campo curricular en América Latina.

La producción sobre el campo del currículo en América Latina es relativamente baja y dispersa, pues se trata de un campo disímil que posee diversas estructuras organizativas y muy variadas dinámicas. De allí la dificultad de

unificar criterios para su descripción y análisis, tanto en lo que se refiere a los discursos que lo fundamentan como al papel que juegan los actores, así como las agencias internas y externas al campo. A esto se agrega el hecho que en las últimas décadas el campo curricular en la educación superior en América Latina ha estado inmerso en una constelación de situaciones e influencias que han conducido a la producción de nuevas expresiones curriculares, las cuales han adquirido una profunda relevancia e impacto para la vida de las instituciones de educación en sus diferentes niveles.

Los actuales paradigmas educativos han determinado el surgimiento de nuevos y variados modelos académicos y curriculares que han tendido a estandarizarse a partir de la hegemonía de los discursos de las agencias internacionales y nacionales las cuales, cada vez más, tienden a cubrir las diversas áreas de acción del campo curricular de las instituciones: planes de estudio contextualizados alrededor de demandas y necesidades del entorno, calidad y pertinencia de la formación, estricto control de los recursos, eficiencia y eficacia del proceso formativo, planeación, autoevaluación, y evaluación externa, todo esto en el marco de políticas y estrategias centralizadas que privilegian la competitividad global del mercado simbólico de la educación.

La generación de políticas relativamente comunes u homogéneas para los diversos países de América Latina ha traído como consecuencia la suscripción acrítica por parte de las instituciones de educación de los enfoques y modelos de evaluación y monitoreo de la calidad, lo que hace parte de las estrategias de control y regulación internacional y nacional. En este sentido, no es gratuito que las políticas curriculares de los sistemas educativos latinoamericanos estén crecientemente dirigidas al desarrollo de procesos y prácticas de diseños curriculares centrados en saberes contextualizados, competencias y valores que responden a las demandas de la economía del conocimiento, en la sociedad del conocimiento.

Sin embargo, el que gran parte de estos procesos se hayan estandarizado no significa que la dinámica curricular del continente sea homogénea. Ella continúa siendo desigual y presenta fuertes tensiones entre la retórica estatal, la institucional y las realizaciones concretas en los diversos programas de formación. Esto se observa en los países abordados en la investigación, en los que la semántica curricular es diversa, dispersa, y tiene connotaciones

diferentes. De esto dan cuenta las descripciones presentes en cada uno de los artículos, en los cuales se formulan las particularidades de los programas, así como las múltiples influencias que han recibido de diversos enfoques. Esto nos muestra que no es posible hablar de un pensamiento curricular latinoamericano dominante, y que lo que domina es la permanente adaptación, o recontextualización, de la diversidad curricular propia de los procesos de segmentación y diversificación permanente de las demandas educativas.

El volumen está compuesto de doce capítulos. En el primero, “El campo curricular en América Latina: una síntesis de su estructura y dinámica”, Mario Díaz Villa introduce una reflexión sobre el campo curricular de la educación superior en América Latina, y analiza la dificultad de establecer criterios para la descripción y análisis del campo curricular, tanto en lo que se refiere a los discursos que lo fundamentan como al papel que juegan los actores, y las agencias internas y externas al campo; plantea la necesidad de producir un lenguaje de descripción que permita situar el campo curricular latinoamericano en el nuevo escenario contemporáneo, a fin de hacer posible una definición de lo que éste ha producido. Para Díaz Villa, el concepto de campo curricular se entiende como un espacio constituido tanto por aquellos discursos que se refieren directa o indirectamente al conocimiento oficial –o currículo– que el Estado construye y distribuye en las instituciones educativas, así como a aquellos discursos que surgen en el ámbito académico (campo intelectual del currículo) o fuera de él, y que toman como objeto de estudio el currículo a partir de la diversificación de posiciones epistémicas, ubicadas al lado de la llamada vieja ortodoxia curricular –que reproduce los discursos de los enfoques clásicos– o aquellas que se inscriben en la teoría crítica, el pensamiento deconstruccionista y postmodernista, la investigación fenomenológica y los análisis feministas.

En el segundo capítulo, “Transformaciones en el currículo de ciencias sociales en América Latina: El Caso de Venezuela, Perú y Colombia”, Walter Humberto Moreno Gómez se refiere al estudio de tres países del área andina para analizar los cambios curriculares, en el campo de las ciencias sociales que se han producido en las últimas décadas. Estos cambios tienen relación con la fuerte inserción de las políticas neoliberales globalizadoras en los sistemas económicos de la región, las cuales han intervenido también el campo educativo. En este sentido, se analiza la manera como el campo de las ciencias

sociales ha asumido el impacto que el discurso de las competencias generado en las estructuras educativas y reformas curriculares de las universidades en América Latina. El estudio es descriptivo-comparativo y se fundamenta en la revisión documental de textos analíticos, políticas públicas y diseños curriculares. El autor argumenta que el diseño curricular por competencias se ha posicionado fuertemente en los países estudiados, de la mano de agencias nacionales e internacionales.

En “Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación de Colombia y Brasil”, tercer capítulo del volumen, Andrea Palomino Salcedo trata del concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC– y de su evolución, importancia e impacto en el mundo actual, así como a su integración al currículo y a la competencia docente. Para el desarrollo de esta investigación la autora utilizó herramientas de investigación cuantitativa y cualitativa que permitieron interpretar los discursos, las políticas y las representaciones sociales, predominantes en cada una de las instituciones acerca de la inclusión de las TIC en el currículo de los postgrados en educación y similares, buscando identificarlas en los textos publicados de los diferentes programas curriculares de postgrado.

En el capítulo cuarto, “El paradigma de la educación médica en América Latina”, Derly Jenny Garcés Cabal se refiere a los retos actuales de la educación médica en la universidad latinoamericana. Plantea que desde el siglo pasado se han generado movimientos de reforma que han sido orientados por corrientes científicas, educativas y sociales que convergen en el objetivo de mejorar la calidad de la educación médica y su pertinencia social. Desde su punto de vista, la educación médica en América Latina ha estado permanentemente influida por modelos foráneos a pesar de los intentos de promover reformas educativas más acordes con los contextos educativos, sociales, económicos y políticos de la región. Considera que después de las reformas originadas en el informe Flexner, publicado en 1910, no se ha logrado un cambio fundamental en la estructura educativa de las escuelas de medicina, ni una interacción real entre la universidad y los sistemas de prestación de salud que permitan cumplir a cabalidad con el compromiso de mejorar la salud de las poblaciones. En este artículo se presenta una revisión y análisis de los principales paradigmas que han regido la educación médica en América Latina, así como las propuestas actuales.

El quinto capítulo es de autoría de Héctor Jaime Chica Fernández y titula “Políticas curriculares para postgrados en educación superior en Argentina, Brasil, Chile y Colombia”. Dicho estudio busca dar cuenta de los currículos de postgrados de educación superior de Argentina, Brasil, Chile y Colombia, y trata de identificar agentes, agencias, normativas y políticas que afectan el currículo de la educación superior, en especial del nivel de postgrados en América Latina, tomando como referentes los países mencionados. En este artículo se describe comparativamente cómo los diferentes discursos políticos se reflejan en los currículos publicados por las instituciones, y en los programas de postgrados orientados a la educación superior en cada país considerado. Se analiza el fuerte centralismo burocrático, el crecimiento permanente del sector privado, y la cada vez mayor influencia de las entidades económicas y empresariales en los procesos educativos.

En el sexto capítulo, “El diseño curricular en la formación de docentes en la primera infancia en América Latina”, Deicy Correa Mosquera compara y analiza los currículos y los diseños curriculares de programas de educación preescolar en cuatro países latinoamericanos: Chile, Perú, Ecuador y Colombia. La muestra estuvo integrada por cuarenta programas de instituciones públicas y privadas. El artículo parte del análisis del concepto de infancia y continúa con el estudio de los discursos relacionados con las políticas sobre la infancia producidos por las agencias internacionales y nacionales. También incorpora el estudio del diseño curricular, el cual presenta variaciones entre los países seleccionados, y compara los programas curriculares de los cuatro países, en relación con los objetivos, las asignaturas, los créditos, la distribución de tiempo de formación y la organización curricular. La autora concluye que no hay homogeneidad curricular en los programas, pues estos se organizan de diferentes formas, consonantes con las políticas educativas de cada país, y con las formas propias de organización de cada institución.

En el séptimo capítulo, “Una forma de diagnosticar cualitativamente los contenidos matemáticos en un programa de educación superior para formar educadores matemáticos a nivel básico y medio”, Alfonso Paz Samudio postula el esquema del currículo tradicional de matemáticas como criterio para diagnosticar los contenidos matemáticos de los planes actuales de formación de educadores matemáticos en los niveles básico y medio en América Latina. Parte de la clasificación hecha por Fernando Zalamea, quien distingue entre

matemáticas elementales, clásicas, modernas y contemporáneas. La propuesta del autor permite ubicar las diferentes asignaturas de un plan de estudios a partir de la clasificación propuesta por Zalamea y, de esta manera, determinar rápidamente los aspectos de la formación matemática en elementales, clásicas, modernas y contemporáneas. El autor también examina la pertinencia de aplicar el esquema en el diagnóstico de los contenidos de los planes de formación de educadores a nivel básico y medio en América Latina.

El octavo capítulo lleva por título “Estudio comparativo del diseño curricular en la formación de profesionales en Contaduría Pública. Chile, Ecuador, Venezuela y Colombia”. Su autora, Aura Ligia Ramírez Quiñones compara y analiza los currículos y diseños curriculares de una muestra de programas de Contaduría Pública en estos cuatro países. La muestra estuvo compuesta por cuarenta programas de instituciones oferentes públicas y privadas. El artículo parte del análisis del concepto de contabilidad y avanza en el estudio de los discursos relacionados con las políticas nacionales e internacionales producidas sobre este campo. También incorpora el estudio del campo del diseño curricular. A partir de este concepto describe los diseños curriculares de los países estudiados y realiza una comparación de los currículos de los programas de Contaduría Pública –o sus equivalentes– tomando como objeto básico los respectivos planes de estudio. Concluye que no hay convergencia curricular en los programas, y que estos tienen diferentes formas organizativas que corresponden ya sea a las políticas gubernamentales de los respectivos países o a la política de cada institución.

El noveno capítulo corresponde a Martha Cecilia Lasprilla Gómez: “Diseños curriculares de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en países de América Latina, con énfasis en el idioma inglés”. Este artículo se centra en la comparación de los diseños curriculares de los programas de licenciatura de lenguas extranjeras en cuatro países de América Latina (Chile, Ecuador, Argentina y Colombia), con énfasis en el idioma inglés. El análisis se realizó a partir de las nociones teórico-conceptuales del currículo y el diseño curricular. Igualmente, se incorporaron los métodos y enfoques sobre las lenguas modernas, sobre sus antecedentes, y sobre el diseño curricular de los programas en lenguas extranjeras. Se tomó para un estudio exploratorio una muestra estadística de cuarenta programas de instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas de los países indicados. Se analizaron

los diseños curriculares y se realizó una comparación de los currículos de los programas de lenguas extranjeras, a partir de los respectivos planes de estudio. Las categorías utilizadas para el análisis fueron los objetivos de los programas, las asignaturas, los créditos, la distribución temporal y la organización curricular, entre otras. El resultado obtenido indica que deben efectuarse diferentes transformaciones al currículo de esta disciplina para que se alcancen las metas pretendidas en cuanto al desarrollo de competencias a nivel académico, social, económico, laboral y cultural, en los contextos nacionales e internacionales.

El capítulo décimo, “Una aproximación en el currículo de las licenciaturas en Colombia”, de Patricia Medina Ágredo, plantea que la educación como campo de discursos y prácticas es un asunto complejo. La autora señala como ejemplo de ello la pluralidad semántica del concepto de currículo. El artículo se refiere de manera especial a la formación de licenciados, abordando los referentes teóricos y metodológicos de la formación de licenciados en el campo de las ciencias naturales y la educación ambiental en Colombia.

En el capítulo undécimo, “La estructura curricular en la formación universitaria en psicología en Colombia”, Mario Díaz Villa y Mónica Viviana Gómez Vásquez, se refieren a una caracterización de la estructura curricular de los programas de formación universitaria en psicología en Colombia. Para tal efecto se realizó un estudio descriptivo-analítico de tipo cuantitativo, con 36 universidades del país del sector oficial y privado. El objetivo fue analizar los modos de organización y distribución curricular, tomando como referentes los documentos institucionales, y de los programas, principalmente las mallas curriculares. El estudio tomó una muestra representativa estratificada por región y sector educativo y empleó un análisis estadístico descriptivo y un análisis factorial múltiple. Se concluyó que predomina un tipo de estructura curricular en la organización y distribución de las áreas, asignaturas, ciclos y créditos, tendencia que deviene de criterios agenciados por organismos internacionales.

Finalmente, Mario Díaz Villa cierra el libro con una reflexión, a manera de conclusión, titulada “Conocimiento y Currículo”. En dicho epílogo el autor plantea las diferencias entre conocimiento y currículo en la educación superior. Considera que estos conceptos pertenecen a dos campos diferentes,

poseen lugares y posiciones diferentes en la educación superior, y entran en relaciones diferentes. Así, mientras el currículo depende del conocimiento, el conocimiento no depende del currículo. Por una parte, el currículo está asociado con la reproducción del conocimiento relevante, de las habilidades o las competencias especializadas, así como con la reproducción de principios de orden, relación e identidad en los sujetos. Por la otra, el conocimiento está asociado a sistemas simbólicos especializados, claves para la explicación y comprensión de las estructuras de nuestro mundo. El autor se refiere al conocimiento y al papel que ha jugado la sociología en su comprensión, aborda el tema del currículo y propone algunos elementos para analizar las relaciones de sus puntos constitutivos. Describe de manera breve los procesos de transformación del conocimiento y el currículo. Finalmente, plantea la importancia de privilegiar el conocimiento y no el contexto como la fuente fundamental del currículo.

Los investigadores en educación superior podrán encontrar en este volumen aspectos de interés relacionados con el campo curricular, y con el diseño curricular. Estos estudios en América Latina son importantes para develar las transformaciones curriculares producidas en las últimas décadas, en las cuales ha habido un tránsito de la fundamentación epistémica de los planes de estudio hacia el privilegio del contextualismo, relevante para una sociedad performativa, tecnologizada y usuaria de un saber-hacer cortoplacista que está en coherencia con la dinámica vertiginosa de los cambios en el mundo laboral, donde la flexibilidad se ha impuesto como un principio cultural dominante, que ha afectado profundamente la educación.

Mario Díaz Villa
Martha Graciela Cantillo Sanabria

1

El campo curricular en América Latina: una síntesis de su estructura y dinámica

Mario Díaz Villa

Introducción

El campo curricular de la educación superior en América Latina es un campo disímil, con diversas estructuras organizativas y variadas dinámicas. Por ello puede afirmarse que hay dificultades a la hora de unificar criterios para su descripción y análisis, tanto en lo que se refiere a los discursos que fundamentan dicho campo, como al papel que juegan sus actores y las agencias que le son internas y externas. Esta dificultad se explica por varias razones.

En primer lugar, encontramos una diversidad de agentes, agencias, discursos y prácticas en la educación superior en América Latina. Estas categorías aún no han sido sometidas a una cuidadosa descripción y análisis. También tenemos que muchas de las prácticas curriculares difieren de los discursos que las fundamentan. En efecto, se encuentran agentes (actores) de diversos tipos (académicos, administrativos, gubernamentales, políticos) que hacen complicado configurar una visión uniforme del campo, y se impone una variedad de agencias que tienen carácter regulativo sobre la dinámica del currículo en el continente. Al mismo tiempo, existe un desarrollo desigual entre estas categorías –a pesar de los intentos de estandarizar los procesos curriculares para la educación superior en el continente– que han afectado la naturaleza del campo curricular. Por ejemplo: los desarrollos curriculares ligados a la creación, reforma o modificación de programas difieren considerablemente de un país a otro. Hay universidades, como plantean García

Garduño y Malagón Plata (2010), que no se han modificado en los últimos años. Hay otras que han suscrito rápidamente las orientaciones políticas de la evaluación del quehacer institucional.

En segundo lugar, hay escaso acuerdo sobre un sentido unívoco del campo curricular. Ello hace que su naturaleza y límites dependan más de la perspectiva que impone el investigador y que, en consecuencia, los puntos de vista sobre éste sean múltiples, diversos y arbitrarios. A esto se agrega la diversidad de sub-campos aparentemente autónomos que han ido creando sus propios sistemas de conceptos y sus propios sistemas de interpretación (campo de evaluación curricular, planificación curricular, diseño curricular, etc.).

En tercer lugar, es poca la profundización de los estudios sobre la estructura del campo a expensas del énfasis en su función. Ésta última, determinada por las lógicas contextuales, ha derivado en la permanente dependencia del currículo de las demandas y necesidades económicas y sociales. Éste es un asunto que se observó en el estudio comparativo de los diseños curriculares en varios de los países en los que se analizaron muestras de diferentes programas de formación profesional. Es quizás aquí donde mayoritariamente se han planteado las opciones curriculares técnicas que se han convertido en el fundamento de una formación contextualizada, mediada por una pedagogía pragmática (Díaz Barriga, F., Rojas Lule, M. y Saad, S., 1996). Dicha formación se caracteriza por su orientación vocacionalista, la cual hace énfasis en roles vinculados a la competitividad, al emprendimiento y al saber-hacer propio del conocimiento contextualizado, que hoy constituye el nuevo paradigma.

En cuarto lugar está el carácter heteróclito del pensamiento curricular latinoamericano, que es el producto de muchas posiciones académicas. Aquí reside una de las mayores debilidades, ya que la muy desigual producción académica va desde aquella que mayoritariamente se inscribe en y replica las concepciones tecnocráticas que aseguran la reproducción de las políticas curriculares hegemónicas, hasta una producción que, si bien cumple funciones críticas, no logra tener un impacto en la reconceptualización de los discursos, prácticas y contextos educativos nacionales. A esto se suma un alto volumen de producción de poca relevancia, sin visibilidad ni impacto en el campo curricular. Estas dificultades ponen en duda tanto la existencia de un campo curricular desarrollado como la consolidación de un proyecto curricular latinoamericano.

En lo que sigue plantearé algunas ideas que contribuirán al debate sobre el campo curricular. En primer lugar, me referiré a la importancia de comprender el campo y de producir un lenguaje para su descripción y análisis. En segundo lugar, esbozaré el modelo básico para la descripción y análisis del campo curricular. En tercer lugar, presentaré mi punto de vista sobre este campo curricular. Finalmente, plantearé algunas conclusiones preliminares que invitan a continuar la discusión sobre el campo curricular en América Latina.

De la importancia de construir un lenguaje descriptivo y analítico para el análisis del campo curricular

En las últimas décadas el campo curricular en la educación superior en América Latina ha estado inmerso en una constelación de situaciones e influencias que han conducido a la producción de nuevas formas de ser de las instituciones y de nuevos modelos formativos, en los cuales el conocimiento útil ha adquirido una profunda relevancia y pertinencia para los más distintos aspectos de la vida humana. Por una parte, el cambio que se ha producido en el conocimiento –a partir del surgimiento de nuevos campos del saber, de discursos híbridos, de relaciones transdisciplinarias y el énfasis en protocolos y procedimientos ligados al hacer y a la solución de problemas– ha determinado la existencia de nuevos modelos curriculares que hacen parte de los proyectos educativos del siglo XXI. Por la otra, encontramos la hegemonía de los discursos de las agencias internacionales y nacionales, discursos que, cada vez más, tienden a cubrir las diversas áreas de acción del campo curricular de las instituciones: planes de estudio contextualizados alrededor de demandas y necesidades del entorno, calidad y pertinencia de la formación, estricto control de los recursos, eficiencia y eficacia del proceso formativo, planeación, autoevaluación y evaluación externa; todo esto en el marco de políticas y estrategias centralizadas de aseguramiento de la calidad, que privilegian la competitividad global del mercado simbólico de la educación.

Si pensamos en el cambio en la naturaleza del conocimiento no hay duda sobre la consolidación del conocimiento práctico, útil y pragmático en el siglo XXI. Los nuevos modos de producción de conocimiento tienen una importancia estratégica en una sociedad donde la información y el conocimiento útil se han convertido en el fundamento básico de las políticas internacionales, a través

de las cuales se promociona su gestión y desarrollo. Tal como lo plantean autores como Gibbons et al. (1997), el denominado Modo 2 de producción del conocimiento no sólo ha debilitado el papel de la producción disciplinaria, sino que ha generado un profundo cambio en la educación, al hacer de las problemáticas contextuales el principio orientador de los procesos formativos. En consecuencia, las realidades curriculares actuales de la educación superior se han vuelto múltiples y diversas, y ya no parecen depender de estructuras disciplinarias, sino de la necesidad de resolver problemas y asegurar la calidad de los resultados en un contexto de intereses múltiples y diversos.

Ya no hay un lenguaje curricular fundamentado en la diferencia de las disciplinas. Más que diferencias estructurales, en el currículo encontramos diferencias funcionales. En este sentido, el privilegio del conocimiento disciplinario se ha debilitado frente a los nuevos enfoques relacionados con el conocimiento útil y con las competencias o habilidades. Esto ha alterado el proceso formativo, centrado ahora en la producción de profesionales contextuales, prácticos, orientados al *know how* y menos al debate teórico y académico. Así, en la medida en que el conocimiento disciplinario parece haberse deslegitimado frente a los nuevos enfoques curriculares centrados básicamente en resultados, en el campo curricular han surgido nuevas narrativas ligadas a la producción y reproducción del conocimiento en contextos de aplicación.¹

Estos puntos de vista muestran la importancia de indagar sobre lo que parece ser una posible convergencia curricular que trasciende los marcos regulativos disciplinarios. Ella se expresa con fuerza en la selección de contenidos centrados en proyectos, temas, tipos de experiencias, que reordenan el tiempo, el espacio y las relaciones de aprendizaje relevantes para actuaciones genéricas en contextos específicos. Aquí también debemos explorar la influencia de agencias transnacionales que han jugado un papel crucial en el marco de la internacionalización y la globalización de políticas educativas en el campo de la educación superior, en consonancia con la determinación de las políticas económicas globales (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, CEDEFOP - Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional -, etc.).

¹ Entre los rasgos que caracterizan el nuevo modo de producción de conocimiento (o Modo 2) están la utilidad, la aplicabilidad, la diversidad organizativa, el énfasis en los resultados dependientes del contexto, y el control de la calidad.

Es quizá la tensión entre las concepciones tecnocráticas curriculares –junto con la creación de un cuerpo extenso de agentes al servicio de soluciones racionalizadas, y las concepciones que asocian el currículo a la reproducción cultural, a un medio de clasificación social inequitativo, o a un sistema de (re)interpretación o recontextualización, que regula no sólo lo “dicho” sino, también, lo “por decir”– lo que más dificulta el análisis de la identidad del campo curricular en América Latina. Esta tensión no es gratuita. Ella no sólo hace parte de los conflictos entre las posiciones epistémicas y las contextuales, sino que reproduce relaciones de poder entre quienes deciden en el campo lo legítimamente decible y quienes, con una gran autonomía intelectual, confrontan teórica e ideológicamente desde diferentes voces las diversas expresiones curriculares de la cultura escolar en sus diferentes niveles.

Alrededor de esta tensión se necesita producir un lenguaje de descripción que permita situar el campo curricular latinoamericano en el nuevo escenario contemporáneo y que posibilite no sólo establecer lo que éste produce, y aquello a lo que da lugar, sino esclarecer la estructura interna que da lugar a aquello que produce. Es común partir de las definiciones de currículo centradas en lo que produce o en lo que interviene. Dicho de otra manera, se conoce el currículo por lo que hace, por sus rendimientos (eficiencia, eficacia, impacto), y por los entornos con los cuales se relaciona (cultura, sociedad, política, educación), mas no por sus *inputs*. Este punto puede considerarse una invitación a pensar el currículo de otra manera. Más allá de criticar los resultados aparentes, necesitamos nuevas formas de ver el currículo, describir y analizar sus nuevas estructuraciones y la forma como su organización externa –esto es, los límites que crea– produce relaciones internas a los individuos. Ése es el sentido de producir un lenguaje de descripción. Esto no significa asumir una posición reconceptualista *per se* ni, mucho menos, disolver el concepto.² De lo que se trata es de comprender las configuraciones del currículo más allá de intereses, demandas o necesidades contextuales, de salir de esos lugares comunes y trascender las visiones

² Díaz Barriga (1992) hace una severa crítica a los reconceptualistas cuando manifiesta que estos, inspirados en el pensamiento sociológico, han planteado una cierta idea de disolución del campo curricular. Al mismo tiempo considera que el pensamiento sociológico es el responsable de la disolución que tiene el concepto de currículo. Contrario al punto de vista de los reconceptualistas, afirma que es necesario vislumbrar al campo del currículo dentro de la conformación del conjunto de un pensamiento educativo de corte pragmático. Esta cuestión signa tanto la lógica interna del campo como sus posibilidades y límites.

genéricas sobre su papel³ en la reproducción social o cultural, que “limitadas por sus presupuestos de partida y por los objetos sobre los cuales se focalizan, son incapaces de proporcionar unos principios fuertes de descripción (...) de sus discursos” (Bernstein, 1998, p. 36).

El lenguaje de descripción del campo curricular que en este artículo se propone no se asimila a una simple nomenclatura empírica de categorías (agentes, agencias, discursos) sino que se ocupa de distinguir operativamente los distintos niveles de análisis en los cuales acontece la producción del discurso curricular. Aquí es importante tener en cuenta que las categorías no operan autónomamente y que, en consecuencia, los discursos que se inscriben en el campo curricular son objeto de relaciones de poder externas al campo, que lo penetran y que generan, a su vez, relaciones de poder que le son internas. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, en las relaciones (conflictos, tensiones, dilemas) entre quienes ocupan una posición crítica y quienes aseguran el desarrollo de las políticas, programas, estrategias y acciones que garantizan el mantenimiento de posiciones dominantes en los procesos de reproducción cultural. Como puede observarse, el campo curricular no puede comprenderse sin un análisis interno de su estructura y, de manera especial, de los discursos que constituyen el medio fundamental a través de los cuales se reproducen las relaciones de poder.

El campo curricular en la educación superior ha sido, sin lugar a dudas, objeto de estudios y debates, desde diferentes posiciones. Si bien éstos son amplios, diversos, y abordan diferentes temas y problemas, no proporcionan una descripción explícita de la naturaleza del campo, de sus categorías intrínsecas, ni de sus relaciones internas (dentro de) y externas (relaciones entre el campo con otros campos). Tampoco abordan la estructura de las tensiones entre los macro y micro-niveles que determinan el campo y restringen su autonomía. En gran parte, lo que cotidianamente asumimos como campo curricular de la educación superior se refiere más a un amplio escenario de prácticas y procedimientos relacionados con el quehacer genérico de las instituciones dedicadas a la formación en las diversas áreas del conocimiento. Este quehacer se concentra en aspectos metodológicos, técnicos e instrumentales como ocurre, por ejemplo, con el diseño, la innovación, el desarrollo o la evaluación curricular.

³ Como señala Alicia de Alba (1998): “el debate sobre el currículo toca amplias problemáticas que tienen que ver con el currículo como práctica social, la diferenciación entre currículo formal, vivido y oculto; la función social del currículo en cuanto a transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica” (p. 3).

Frente a estos análisis, nuestro interés se centra en describir y analizar el campo del currículo como un espacio en el cual converge una multiplicidad de discursos, prácticas y posiciones de agentes y agencias, marcados por sus diferencias en relación con la forma de percibir el currículo, ya sea como medio, como disciplina, o como vinculado a un principio clasificatorio que produce y reproduce no sólo límites en el conocimiento y, en consecuencia, formas especializadas de conciencia sino, también, representaciones colectivas e identidades individuales.

En lo que sigue, expondremos las diferentes categorías del modelo descriptivo-analítico de lo que consideramos es el campo curricular (o campo del currículo), categorías que son fundamentales para la comprensión de este campo en la educación superior en América Latina.

Del modelo: Lenguaje de descripción

En esta sección se presenta el lenguaje de descripción que se propone para el estudio del currículo en la educación superior en América Latina. Con él se intenta describir las relaciones que se producen entre las diversas categorías constituyentes del campo curricular, así como su relación con otros campos, de gran importancia para la educación. El modelo establece un lenguaje descriptivo específico, el cual puede ser un referente fundamental para el estudio de los objetos teóricos y empíricos de que trata.

De acuerdo con Bernstein (1998) “un lenguaje de descripción es un dispositivo de traducción mediante el cual un lenguaje se transforma en otro” (p. 161). Bernstein distingue dos lenguajes de descripción: uno interno y otro externo. “El interno se refiere a la sintaxis mediante la cual se crea un lenguaje conceptual. El lenguaje de descripción externo alude a la sintaxis mediante la cual el lenguaje interno puede describir algo diferente de sí mismo” (p. 161). El lenguaje interno permite comprender los elementos y relaciones propios de la estructura de un objeto de investigación. En el caso del campo curricular, el lenguaje externo del modelo permite construir los referentes empíricos, en tanto que el lenguaje interno permite establecer las categorías de análisis, sus relaciones (de interdependencia, determinación o autonomía) en los macro o micro-niveles. En este sentido, el modelo es un

principio organizativo de sus referentes a partir del lenguaje que construye para su lectura, descripción y análisis.

En el modelo se distinguen tres campos inter-relacionados: el campo de producción discursiva, el campo de reproducción pedagógica y el campo de recontextualización. Dónde se ubica el campo curricular es un asunto relativamente complejo. El hecho que el currículo esté ligado a la reproducción selectiva de conocimiento (o en términos generales de contenidos legítimos), que en los procesos de selección, modificación o cambio se produzcan tensiones entre las agencias oficiales del Estado y las fuerzas académicas institucionales, o el hecho que alrededor del currículo (cuando se toma como objeto de estudio) se produzcan, modifiquen o cambien ideas, conceptos, enfoques de manera selectiva, o se apropien éstos a partir de discursos especializados (Bernstein, 1993), es un indicador de que el currículo es una construcción socio-epistémica que cruza los tres campos. Sin embargo, se tiende a considerar el campo del currículo como un campo básicamente intelectual representado por la producción y publicación amplia de académicos sobre temas pertinentes. Pinar, W. F., Reynolds, M. W., Slattery, P. y Taubman, P. (1995), por ejemplo, consideran que si bien existe una abundancia de textos escolares sobre currículo, es preferible preservar el campo para voces individuales o académicas hasta donde sea posible (p. 4).

Si hacemos una consideración amplia podemos decir que el campo del currículo articula:

- a. Los discursos teóricos sobre el currículo en sus diferentes expresiones (instrumentales o críticas), los procedimientos rutinarios que se producen alrededor de los diseños curriculares y las prácticas que estos conllevan, así como la producción oral, textual, visual que configuran el “qué” de la práctica pedagógica.⁴
- b. Los agentes que participan en la producción (académicos del currículo), recontextualización (la tecnocracia curricular), y reproducción de dichos discursos y prácticas (los maestros de todos los niveles de un sistema educativo).

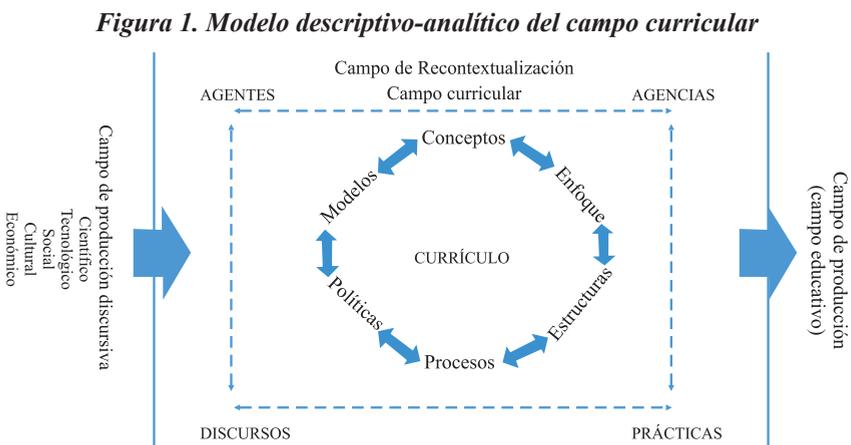
⁴ En este último caso se puede considerar que el “qué” se refiere no sólo a lo que el alumno aprende sobre la naturaleza de los objetos o las personas y a las diversas habilidades que desarrolla, sino también a los principios de orden, relación e identidad que internaliza.

- c. Las agencias en las cuales se producen, recontextualizan y reproducen los discursos relacionados con el currículo (agencias internacionales, nacionales –organismos del Estado de diferentes niveles y con diferentes roles–, departamentos universitarios especializados, o la industria del texto).

Por esta razón, el modelo de descripción y análisis del campo curricular integra categorías conceptuales que entran en relaciones de diferentes niveles y jerarquías, a partir de las cuales se pueden realizar descripciones empíricas. Dicho en otros términos, las categorías conceptuales tienen referentes empíricos. De esta manera, la producción de descripciones y explicaciones pueden considerarse formas de conocimiento y reconocimiento de los referentes empíricos, o formas de hacer explícitas las relaciones tácitas presentes en los contextos.

En términos generales, el modelo está constituido por campos, categorías, relaciones y prácticas. En el modelo se presentan tres campos: producción, recontextualización y reproducción. Las categorías descriptivas son los agentes (actores), las agencias y los discursos. Las prácticas pueden ser de producción, recontextualización, o reproducción, e integran las diversas relaciones entre las categorías dentro de y entre los campos. Por razones de espacio no consideramos las prácticas en esta sección.

La siguiente figura (Figura N° 1) ilustra el modelo descriptivo-analítico que orienta la investigación:



Fuente: elaboración propia

A continuación describiremos de manera breve el modelo:

Los agentes. En el modelo, los agentes:

- a. Ocupan posiciones en diversos lugares del conocimiento, ya se trate de disciplinas o regiones epistémicas.
- b. Incorporan al campo curricular sus producciones (conceptos, enfoques, modelos, procesos, estructuras, políticas), las cuales se legitiman en el curso de su reproducción por diversos medios. En este sentido, no podemos hablar de convergencia epistémica de los agentes del campo curricular de la producción.
- c. Son portadores de diferentes voces que agencian significados diversos las cuales subyacen a los discursos que producen o reproducen.⁵
- d. De conformidad con la división del trabajo del conocimiento, pueden ocupar posiciones en los macro-niveles del Estado o del escenario internacional, así como en los micro-niveles institucionales; e igualmente
- e. Pueden pertenecer a, o circular por, los campos de producción, recontextualización o reproducción del conocimiento.

Dado que las características de los agentes académicos hacen relativamente difícil representar, de manera coherente en el modelo la posición de las agencias del campo curricular, es necesario introducir un principio selectivo en relación con el sentido que hemos asumido para la definición y descripción de dicho campo. Si en un sentido amplio el campo curricular está conformado por los agentes pertenecientes a los tres campos mencionados

⁵ Aquí es importante considerar la proliferación de sub-campos que han resultado dentro del campo curricular. La sectorización curricular ha crecido rápidamente como consecuencia de la recontextualización de discursos y prácticas de otros campos, que van desde la ciencia cognitiva hasta la práctica de la gestión. Esto ha ampliado el número de discursos que integran el campo curricular, lo cual genera interrogantes sobre su singularidad. En este sentido encontramos sub-campos que hoy pretenden ser autónomos discursivamente pero dependientes contextualmente. Entre otros tenemos la gestión curricular, la innovación curricular, el desarrollo curricular, la administración curricular, la evaluación curricular, el planeamiento curricular, el diseño curricular, etc. La pretensión de una base discursiva autónoma de estas prácticas ha conducido a introducir nuevas unidades organizativas dentro de las instituciones (departamentos, oficinas, centros, etc.) junto con sus agentes y prácticas recontextualizantes. Todo esto hace del campo curricular un gran campo de recontextualización; y del discurso curricular, un discurso plural o híbrido, que oscila entre la producción de ideas y conceptos académicos, y la práctica tecnocrática asociada a la gestión prospectiva del Estado y sus instituciones educativas.

(producción, recontextualización y reproducción), en un sentido restringido y particularista, dado por razones metodológicas, el concepto únicamente incluye a los agentes comprometidos con el trabajo intelectual productivo (los académicos del currículo). Esto no significa que los agentes académicos no puedan encontrarse en los otros dos campos, por ejemplo, cuando alternan la investigación con la docencia, como sucede con los profesores universitarios que desarrollan investigación individual o pertenecen a centros equivalentes, realizan prácticas de formación (docencia), o son cooptados por el Estado.

Generalmente, los agentes académicos del campo curricular se caracterizan porque poseen un proyecto epistémico que tiende a estar en coherencia, aunque no necesariamente, con un proyecto ideológico-político o social. Como puede observarse, los académicos pueden ocupar diferentes posiciones en la amplia división del trabajo del campo curricular aunque, preferiblemente, su orientación se configura alrededor de la estructuración de discursos, difusión de paradigmas y perspectivas, que hacen parte del debate del campo curricular. En la medida en que desarrollan y logran poder discursivo ejercen el control, en algunos casos, casi que corporativamente, de los circuitos discursivos de distribución y de asociación legitimados (revistas, libros, grupos de investigación, fundaciones, corporaciones, conferencias, etc.). Es por esto que la dinámica del campo curricular es profundamente desigual y difiere de una institución a otra, de un país a otro, de un idioma a otro.

Las agencias. Por lo general, las agencias se ubican en el campo de la recontextualización, y hacen parte del escenario internacional y de los organismos del Estado. Las agencias se especializan en la recontextualización de discursos provenientes de diversos campos, que se legitiman como discurso de políticas educativas internacionales y nacionales. Estas últimas se denominan agencias de recontextualización oficial (ministerios, divisiones de educación, centros de investigación educativa). También se incluyen en este caso las agencias de recontextualización pedagógica, esto es, aquellas que configuran el mercado de los textos escolares (editoras). Finalmente, están las agencias de recontextualización institucional, como los comités de currículo de diferentes niveles, las unidades (oficinas) dedicadas a la gestión, innovación, desarrollo y evaluación curricular.

Las agencias –de recontextualización oficial– aseguran el desarrollo de los principios de la política educativa y de las tradiciones culturales legítimas. Podríamos decir que están al servicio del mantenimiento de la hegemonía. Sus agentes, generalmente denominados funcionarios o tecnócratas (Díaz Villa, 1993), cumplen un papel importante en la organización, desarrollo y difusión de las políticas y programas curriculares que reproduce el Estado.

Son también agencias de recontextualización indirectas las organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO–, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE–, la Comisión Económica para América Latina –CEPAL–, y el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe –IESALC–. Es claro que algunas de ellas no cumplen un papel estrictamente educativo, pero poseen unidades o departamentos que producen discursos regulativos sobre la educación global o continental. El ejemplo más evidente está en la manera como su discurso sobre las competencias ha penetrado todas las agencias nacionales de educación, convirtiéndolo en un discurso hegemónico. Al lado de las agencias internacionales están las agencias nacionales, especialmente aquellas que hacen parte de los sistemas educativos. La hegemonía de la política curricular de las agencias penetra los espacios cotidianos de las instituciones de educación en sus diferentes niveles.

Los discursos. Una categoría central en el análisis del campo curricular son los discursos. La representación generalizada sobre discurso curricular se asocia con la producción intelectual pertinente, publicada por medios académicos o por revistas especializadas (Pinar, 1995). Es claro que los textos producidos no son los únicos referentes empíricos de lo que denominamos discurso curricular. A ellos se agregan otras prácticas discursivas (conferencias, seminarios, simposios, congresos y otros eventos pertinentes) que promueven un cierto ideal paradigmático del campo que no es fácil de lograr. Esto se debe quizás a que las bases epistémicas del discurso curricular son plurales, lo cual genera mayor fluidez e hibridez y menos organización discursiva. Esto produce como resultado una baja identidad epistémica de los discursos y de sus actores. De la misma manera, las bases sociales de la identidad discursiva del campo son igualmente débiles. Lo que podríamos denominar como comunidad de prácticas del campo curricular se ha ido convirtiendo más en

el resultado del desarrollo individual de los agentes que agencian su propia voz, sin que signifique que ésta –la voz– se inscriba en o haga parte de una comunidad de valores estandarizada en el campo.

El concepto de discurso curricular se inscribe en la categoría discurso que aquí se entiende como una forma especializada de comunicación que tensiona la individualidad, el interés y la productividad personal con la acción de múltiples fuerzas afectadas tanto por relaciones sociales como por relaciones epistémicas. En este sentido, la producción del discurso curricular no está exenta de las tensiones que surgen entre los académicos del campo, los cuales pugnan por hacer audible su voz, su *status* y su poder discursivo.

El discurso curricular es una categoría abstracta, resultado de una construcción, de una compleja red de relaciones sociales. El discurso curricular no puede reducirse a las intenciones libres de los académicos del campo, ni a la producción creativa de significantes y significados curriculares.

Del campo curricular

Entendemos el campo curricular como un espacio constituido tanto por aquellos discursos que se refieren directa o indirectamente al conocimiento oficial –o currículo– que el Estado construye y distribuye en las instituciones educativas (Bernstein, 1998), como a aquellos discursos que surgen en el ámbito académico o fuera de él y que toman como objeto de estudio el currículo en sus más diversas expresiones. Estos últimos discursos se inscriben en lo que podría denominarse “el campo intelectual del currículo”.

Son diversas las interpretaciones sobre el campo curricular. La discusión inicial se produjo en los Estados Unidos alrededor de la existencia o inexistencia de dicho campo. De acuerdo con Beyer y Liston (2001) “el campo curricular como área de investigación dotada de una categoría formal en el seno de la educación superior ha sido objeto de sustanciales revisiones periódicas en el transcurso de la historia, en respuesta a presiones institucionales y fuerzas sociales” (p. 10). Para estos autores, la importancia de los estudios curriculares radica en el hecho que las fronteras del campo curricular son relativamente fluidas y permeables a propósitos y fenómenos contextuales

diversos (sociales, políticos, culturales, económicos), que tienen un efecto en el corpus de conocimiento seleccionado.

Para Beyer y Liston (Op. Cit.), el campo de los estudios curriculares nació en la mitad de la segunda década del siglo XX, en el marco de los debates realizados por especialistas provenientes de diferentes tradiciones teóricas, que han producido un concierto de voces convergentes y divergentes. Desde su punto de vista, esto ha hecho que el campo curricular sea un espacio abierto, dialogante, interdisciplinario, transversal a las fronteras de diversas disciplinas. Esto les ha llevado a considerar este campo como “el centro del análisis de las posturas sociales y políticas que reflejan los actuales debates sobre la educación” (p. 15). Ahora bien, como concepto ligado al desarrollo educativo, el surgimiento del currículo se ubica entre mediados del siglo XIX y principios del siglo XX. García Garduño manifiesta que en este período se fraguaron los principales enfoques que aún se manifiestan en las aproximaciones curriculares actuales: el humanismo o teoría de la disciplina mental, el currículo centrado en el niño, el progresivismo, y el eficientismo social (García Garduño, 2014, p. 12).

En relación con los estudios del campo curricular en América Latina, es posible observar un desarrollo desigual de los discursos que lo constituyen. Quizás esto se deba a que el campo posee una dinámica teórica dependiente de las variaciones de enfoques externos, y a que las orientaciones curriculares estén más del lado de las demandas prácticas y contextuales que de la construcción de debates epistémicos sobre la educación. De allí que las propuestas sean transitorias, inestables y sesgadas por discursos de otros campos.

En términos generales, algunas de las definiciones existentes de campo curricular pueden ser aplicadas al campo latinoamericano. Forquín (1982), en su estudio sobre la sociología del currículo en Gran Bretaña, considera que el campo curricular es un espacio asociado a la educación y que es el lugar donde se encuentran definiciones de situación o perspectivas divergentes a partir de las cuales se deben negociar unos significados comunes.⁶ Para

⁶ Desde su punto de vista, para la descripción del campo curricular se ha utilizado todo un arsenal de metáforas relacionadas con la muerte y la enfermedad: “en 1969 Schwab empleó la palabra «moribundo»; en 1975, Heubner escribió sobre un «despertar», y en 1980, Jackson puso en duda la *existencia* de un campo del currículum. Pero hay otras pruebas que demuestran que el campo está vivo y, si no muy bien de salud, por lo menos coleando” (Forquín, 1982, p. 30-31).

Parga Romero (2004), “incursionar en el campo curricular apunta al debate de diversas posturas que ofrecen perspectivas diferentes y, en algunos casos, contradictorias” (p. 65). Otros autores definen el campo curricular básicamente por su objeto genérico de estudio, el currículum, que en términos de Zais (1976) se analiza por su estructura semántica y por su estructura sintáctica, esto es, por su forma y contenido. También se define como un campo de estudios disciplinar (Beauchamp, 1981). Pacheco (2012), al responder la pregunta sobre la existencia del campo curricular hoy (*What is the field today?*), plantea este campo como “un instrumento analítico de gran poder para enmarcar los movimientos curriculares que provienen de la contribución de diferentes autores, cuyos textos han tenido una gran influencia en la construcción del campo curricular” (p. 1). De igual manera que otros autores, se refiere al currículum como un campo disciplinar cuya naturaleza epistémica cruza las relaciones entre la teoría y la práctica.⁷ Esta relación ha generado posicionamientos diferentes entre quienes se ubican en la teoría y quienes privilegian la práctica. Unos y otros asumen posiciones frente al papel que juega el currículum en la construcción de la identidad, a partir de determinaciones objetivas como los cambios en las bases de sociedad, del papel del Estado en la determinación curricular, y del crecimiento de intereses colectivos recientes (Page, 2009).

El campo del currículum es un campo complejo por la diversidad de perspectivas que en él compiten. Al respecto, Pinar et al. (1995) consideran que el campo curricular está lleno de múltiples voces, de una diversidad de discursos donde se produce una complicada conversación. En oposición al planteamiento de Schwab, quien consideraba que el énfasis teórico en el currículum había conducido a su estado moribundo, Pinar et al. plantean que el campo curricular es un espacio híbrido que ha tenido cambios muy

⁷ Bolívar Botia, al referirse a la obra de Jackson, Ph. W. (Ed.) *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the AERA*, publicado en 1992, considera que “en el campo curricular se plantea agudamente el problema de si el currículum se identifica primeramente con la práctica docente operativa (...) o si, para su dinamismo, es necesaria una realidad inmaterial (espíritu de la teoría curricular) que dinamice el cuerpo material («el pensamiento sobre el currículum es una teoría sobre la práctica) pretenda racionalizarla, conceptualizarla, explicarla, pero siempre en relación con la práctica real», (...); si el cuerpo se puede mover por sí mismo o si son la investigación y la teoría curriculares las que deben animarlo constituyen el eterno y viejo problema de la distinción entre teoría y práctica. Las variantes para distinguir, relacionar o identificar ambas dimensiones han sido innumerables” (p. 300). Esto lo lleva a plantear “si el currículum es lo que sucede en las aulas y en los centros escolares o una teoría que dinamiza, orienta y legitima el cuerpo escolar, constituye un eje nuclear de nuestro tema” (p. 300).

rápidos a partir del paradigma tyleriano. En términos de Pacheco (2012), esto representa el cambio de un paradigma unitario a un conjunto de puntos de vista particularistas. Este particularismo es el que ha dado lugar a

Una pluralidad de perspectivas (análisis feministas, teoría crítica, pensamiento «deconstruccionista» y postmodernista, investigación fenomenológica, etc.), un campo –en fin– complejo y vigoroso. La única, pero pesada, sombra de trivialización que se cierne, y más aún en nuestro país, es la «sobrerregulación» legislativa y la imposición desde el poder oficial de una cierta (y, por otra parte, vieja) ortodoxia curricular. (Bolívar Botia, 1993, p. 301)

De particular interés son los planteamientos de William Pinar, quien es quizás uno de los más importantes teóricos del currículo en el medio anglosajón (García Garduño, 2014), además de ser uno de los representantes de la corriente reconceptualista. Pinar *et al.* (1995) consideran “que los campos están conformados por gente con ideas, que trabajan problemas –teóricos o prácticos– (...) dentro de restricciones institucionales” (p. 4). Agregan que “los campos se desarrollan en el tiempo, y en ellos se desarrollan ideas específicas acerca de lo que constituyen las ideas apropiadas, o los problemas apropiados para los estudiantes del campo de estudio” (p. 4).

La amplia producción de este autor ha marcado la presencia internacional y regional de un pensamiento asociado al movimiento denominado “reconceptualismo”, “piedra angular que impulsó el desarrollo de la teoría del currículo” (García Garduño, 2014, p. 14).⁸ Es quizás en la obra de Pinar donde se observa el surgimiento de la hibridez discursiva del campo curricular a partir de la recontextualización (reconceptualización) de enfoques críticos como la nueva sociología de la educación, la Escuela de Frankfurt, el marxismo, la fenomenología. La hibridez discursiva es quizás uno de los mayores objetos de controversia dentro de lo que constituye el campo curricular, dado el permanente posicionamiento de los actores en diversas regiones epistémicas en la búsqueda de argumentos teóricos sobre los más

⁸ Al lado de esta tendencia o movimiento se señalan otras que le precedieron. De Alba, A., Díaz Barriga, A., y González Gaudiano, E. (1991) plantean, al lado del movimiento reconceptualista, dos movimientos precedentes: el movimiento de los clásicos con representantes como Franklin Bobbit, John Dewey, Ralph Tyler, e Hilda Taba, y el movimiento de los llamados conceptual-empiristas con representantes como William Kilpatrick, William Alexander, J. Schwab, Jerome Bruner, Philip H. Phenix, George Beauchamp, Joseph Novak, G. Posner, Michael Apple y Nancy King. A este grupo pertenecen otros representantes que no son mencionados por los autores.

variados temas incorporados al campo, al lado de la constante relación con la práctica propia de las instituciones que replican acríticamente lineamientos curriculares prácticos de las agencias oficiales. Esto es lo que ha llevado en el campo a que se plantee una dicotomía entre el discurso y la práctica curricular que campea al lado del discurso legislativo, propio del campo oficial del Estado.

La permanente movilidad epistémica del campo se ha diversificado tanto que al lado de la llamada vieja ortodoxia curricular se han multiplicado los discursos de diversos enfoques. Bolívar Botia (1993) cita, entre otros, los análisis feministas, la teoría crítica, el pensamiento desconstruccionista y la investigación fenomenológica. Refiriéndose a William Pinar, manifiesta que:

Inmersos en lo que Pinar –uno de los principales animadores del movimiento de reconceptualización curricular a comienzos de los setenta– ha llamado «segunda ola de teorización curricular» (1988), el currículum –como campo de estudio– se nos presenta, 20 años después de la primera reconceptualización, tras la llamada de Schwab, con una enorme vitalidad: con la irrupción de movimientos «seductores» (Lather, 1991), como el pensamiento «deconstructivista», con la crisis del movimiento socio-crítico y su huida al postmodernismo o al feminismo, con análisis post-estructurales y fenomenológicos, autobiográficos y narrativos, etc. (Bolívar Botia, 1993, p. 301)

García Garduño (2014) considera que la reconceptualización encabezada por Pinar revivió el debate sobre la teoría curricular, la cual se debilitó profundamente en las décadas de los años 60 y 70. En la década de los años 80 el movimiento reconceptualista ganó espacio en la comunidad académica y pareció convertirse en un paradigma. Sin embargo, debe asumirse con reserva este planteamiento, pues el concepto de paradigma dista mucho de ser considerado como un conjunto de aproximaciones diversas, heteróclitas y fugaces. El heteróclito conjunto de narrativas puras o de aplicaciones de saberes prácticos ha creado incertidumbre sobre el sentido epistémico del currículo. En el curso del tiempo, este campo ha ido anexando nuevas posturas que hacen difícil considerar que posea una estructura jerárquica de conocimiento definida. Además la permanente influencia de los entornos político y económico, de ámbito global, se ha convertido en el caldo de cultivo de una diversidad de proyectos y propuestas localistas que poseen modestas pretensiones teóricas.

Para Pinar (1988) el campo curricular contemporáneo es sumamente complejo. Los debates curriculares constituyen en este caso, apropiando el concepto de Applebee (1996), una conversación extraordinariamente compleja, quizás más que conversación, pues el concepto de Applebee se refiere fundamentalmente a la manera en que las diversas tradiciones discursivas vinculadas a tradiciones culturales entran en los contextos pedagógicos. Por eso más bien debiéramos hablar de cómo el campo curricular es un reservorio de múltiples voces que compiten por ofrecer descripciones-explicaciones epistémicas y contextuales de diferentes niveles. Estas voces no son singulares sino que pueden considerarse polifónicas, lo que haría del campo curricular un campo polifónico. Por esto no es gratuito que la informática, las ciencias cognitivas, la política, los problemas multiculturales, el medio ambiente, la sustentabilidad, el emprendimiento, la ciudadanía, puedan inscribirse sin ningún rubor en los más recientes enfoques como la fenomenología, el postestructuralismo, el deconstruccionismo, el postmodernismo. En cierta manera, el textualismo es adoptado como referente para describir campos problemáticos que hoy están en las fronteras desdibujadas de múltiples discursos. Es por esto que Pinar et al. (1995) desarrollan en su obra *Understanding Curriculum* el concepto de campo curricular como discurso, texto, práctica discursiva, que –en un sentido *foucaultiano*– es una forma de articulación que sigue ciertas reglas y que construye los objetos del discurso.

Ahora bien, desde finales del siglo XX y en lo que va corrido del siglo XXI, la influencia de nuevas voces de diferentes geografías han debilitado la hegemonía curricular de los Estados Unidos. Al lado de toda la literatura curricular de ese país han surgido nuevos discursos que amplían y debilitan los límites del campo. Inclusive, estos entran en diversos tipos de relaciones con las tendencias que desde la hegemonía pretenden hacer del currículo un instrumento de reproducción social, política y económica, en el marco de la globalización. Por esta razón Pinar incluye dentro de la teoría contemporánea del currículo la internacionalización del campo.

De acuerdo con Pinar, la internacionalización del currículo, o el currículo como un texto internacional alude al debilitamiento de las fronteras nacionales que han hecho de la educación un fenómeno global. En este sentido, el currículo se ha convertido en un discurso-práctica estandarizado que trasciende las fronteras nacionales, y se impone en las instituciones que

están bajo el control o supervisión del Estado. Al mismo tiempo ha surgido una diversidad de textos, unos enciclopédicos (*handbooks of curriculum*), otros comparativos, así como los relacionados con la innovación y, en general, diversas producciones que recrean la disponibilidad de los enfoques al servicio de prácticas que combinan las experiencias nacionales con los enfoques internacionales. En unos textos se sustenta la naturaleza o identidad del campo, en otros se lo asume críticamente pero, en general, hay un cierto abandono de la lógica tradicional del discurso curricular en favor del énfasis en los nuevos relatos curriculares, tecnocráticos o críticos, que proliferan en el marco de las políticas curriculares globales. Todo esto tiene un significado importante en términos del surgimiento de campos curriculares nacionales que tienden a reconstruir la racionalidad del campo, su naturaleza y la heterogeneidad del conocimiento.

Es por esto que Pinar et al. (1995) elaboran una amplia descripción del campo curricular que recorre el surgimiento de la teoría clásica curricular, su crisis y sus transformaciones, y avanza en la comprensión de los fenómenos producidos a partir del período considerado como la reconceptualización del campo, que comprende gran parte de la década de los años setenta del siglo pasado, y el cual se caracteriza por lo que podría denominarse el giro curricular. Este giro trae consigo el surgimiento de una diversidad de enfoques orientados a la comprensión ampliada del currículo. El textualismo, como hemos dicho, domina la escena. Es por esta razón que Pinar plantea la necesidad de comprender el currículo como texto, y elabora una clasificación en la cual se ubican las siguientes tendencias textuales curriculares: políticas, raciales, de género, fenomenológicas, postestructuralistas, biográficas y autobiográficas, estéticas, teológicas, institucionalizadas e internacionales (Pinar et al., 1995; García Garduño, 2014).

Todas estas aproximaciones curriculares han surgido en diversos lugares, y se han consolidado con una muy grande producción textual que hacen parte de la apertura discursiva global sin límites. Esto es lo que Pinar llama currículo como texto internacional, cuyas expresiones se pueden observar en una descripción de las posturas más recientes de autores nacionales en América Latina, los cuales intentan presentar una mirada diferente sobre el campo curricular, establecer su identidad, y enfatizar las relaciones en las cuales entra el currículo.

A manera de conclusión

En este artículo hemos intentado plantear los problemas teóricos y metodológicos del campo curricular. La definición de currículo proviene de sus relaciones conceptuales arbitrarias. Esto hace difícil establecer sus bases epistémicas y sociales. Nuestra conclusión preliminar es que las actividades teóricas de este campo enmascaran la arbitrariedad de las bases de su conocimiento y, de esta manera, su legitimación (Bernstein, 1998). Por esta razón, describir las posiciones teóricas y metodológicas del campo curricular, así como las prácticas y estrategias curriculares, es una tarea ardua que implica examinar las relaciones entre las diversas formas de conocimiento recontextualizado que convergen en el campo, así como las formas de su organización y de sus prácticas. La doble orientación entre dos planos, el de los enfoques o perspectivas (posiciones teóricas) y el de las prácticas, es hoy motivo de tensiones en el campo curricular.

Hemos planteado que la producción discursiva dentro del campo curricular no es autónoma. Ella depende de sus relaciones con otros campos. Los discursos que viajan al campo curricular, o que se producen en él constituyen la semántica potencial para la estructuración de espacios y sub-espacios discursivos específicos. De allí que estudiar la producción discursiva curricular implique estudiar el currículo no sólo como institución social, sino también como un sistema de acción entre múltiples fuerzas afectadas por posiciones, oposiciones y relaciones sociales.

Podríamos concluir diciendo que el campo de producción discursiva curricular no es, por lo tanto, un simple agregado de individuos creadores o fundadores de discursos, sino un dominio discursivo-político que toma por objeto de estudio todo aquello que concierne al control sobre la producción, distribución y circulación de los discursos referidos al currículo. Incorporando aquí la reflexión de Foucault (1970) podríamos agregar que el discurso curricular está constituido por el conjunto de lo que se ha dicho sobre el currículo, de todo aquello que lo nombra, lo recorta, lo describe, lo explica, establece sus correlaciones, interdependencias, autonomías. Esto significa que no hay una unidad ontológica del currículo como objeto de conocimiento, ya que éste se despliega en una variedad de conceptos, “elecciones temáticas”, prácticas, principios de orden, relación, identidad, enfoques, cuyo inventario resulta una labor de amplias dimensiones.

De allí que la tarea, hasta cierto punto empírica, sea determinar de qué campo se trata cuando se habla de campo curricular, cuáles son sus límites, qué tipos de discursos operan en él, dentro de qué límites se perciben sus efectos, desde qué posiciones se producen los discursos curriculares en sus diversas expresiones. Por lo tanto, delimitar el campo curricular es buscar sus límites internos y externos, y los discursos que se mueven en ellos. Dicha delimitación implica considerar la dispersión de acontecimientos que en él suceden como, por ejemplo, la carencia de principios organizadores. Si el currículo, directa o indirectamente, está relacionado con el conocimiento y con las posiciones que se producen a su alrededor, la delimitación de dicha relación no ha estado asociada al análisis de la complejidad de la división del trabajo del conocimiento dentro del dominio de las denominadas “ciencias de la educación”. Esto ha hecho que la configuración de la estructura del campo curricular no haya establecido límites precisos con otros campos desde los cuales también se han realizado debates sobre el currículo.

Referencias bibliográficas

- Applebee, A. N. (1996). *Curriculum as conversation: transforming traditions of teaching and learning*. London: The University of Chicago Press.
- Beauchamp, G. A. (1981). *Curriculum Theory*. Itaca, IL: F.E. Peacock.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Beyer L. E. y Liston D. P. (2001). *El currículo en conflicto*. México: AKAL.
- Bolívar Botia, A. (1993). El espíritu curricular y el cuerpo escolar: A propósito del Handbook de investigación curricular de Jackson. *Revista de Educación* N°. 291 (1993), pp. 299-315.
- De Alba, A., Díaz Barriga, A., y González Gaudiano, E. (1991). *El campo del currículo*, Antología V. 1. México: CESU. Disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_William_Unidad_2.pdf
- De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores S.R.L.
- Díaz Barriga, A. (1992). *El currículo escolar: surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Díaz Barriga, F., Rojas Lule, M. y Saad, S. (1996). *Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior*. México: Trillas.
- Díaz Villa, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Centro Editorial Universidad del Valle.
- Forquin, J. C. (1982) pp. 30-31). Notes de synthèse. L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, Disponible en: http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1982_num_59_1_2266
- García Garduño, J. M. y Malagón Plata, L. A. (2010) ¿Por qué las políticas y reformas curriculares tienen un éxito limitado? El caso del constructivismo y la educación basada en competencias. *Perspectivas Educativas*, (3) 251-262.
- García Garduño, J. M. (2014). Estudio Introductorio. En: Pinar, W. F. *La Teoría del Currículo*. Madrid: Narcea.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman S., Scott, P., Throw, M. (1997). *La Nueva Producción del Conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S. A.
- Heubner, D. (1976). The moribund curriculum field. It's wake and our work. *Curriculum Inquiry* 6, pp. 153-167.
- Jackson, Ph. W. (1992). *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the AERA*. San Francisco: MacMillan Publishing Company.
- Page, R. N. (2009). Foreword. In: E. C. Short & L. J. Waks (Eds.), *Leaders in Curriculum Studies: Intellectual Self-Portraits* (pp. ix-xvi) Rotterdam: Sense Publishers.
- Pacheco, J.A. (2012). Curriculum studies: What is the field today? *Journal of the American association for the advancement of curriculum studies* V.8. N.1.
- Parga Romero, I. (2004). *Una mirada al aula: la práctica docente de las maestras de escuela primaria*. México: Plaza y Valdés S. A. de V. C.
- Pinar, W. F. (lid.) (1988). *Contemporary Curriculum Discourses*. Scottsdale, AZ, Gorsuch, Scarisbrick.
- Pinar, W. F., Reynolds, M. W., Slattery, P. y Taubman, P. (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Zais, R.S. (1976). *Curriculum. Principles and Foundation*. New York: Harper and Row.

2

Transformaciones en el currículo de ciencias sociales en América Latina. Los casos de Venezuela, Perú y Colombia

Walter Humberto Moreno Gómez

Introducción

El análisis de las reformas curriculares que, en las últimas décadas, han intervenido el campo de las ciencias sociales en la educación superior latinoamericana implica la comprensión inicial de las transformaciones que ha vivido la universidad misma en la región, en sus aspectos cuantitativos y cualitativos.

Las profundas inequidades sociales y económicas que se viven en la región, considerada entre las de mayor desigualdad en el mundo (Dussel, 2005) han hecho que tanto los gobiernos locales, como diversas agencias gubernamentales y no gubernamentales diseñen y establezcan estrategias para superar la pobreza y avanzar en el desarrollo. Desde esta perspectiva, la educación se piensa como un pilar fundamental que permitirá a las clases menos favorecidas transformar sus condiciones sociales y económicas.

En este sentido, durante los años noventa del siglo XX, se desarrollaron en la mayoría de países latinoamericanos reformas educativas tendientes a aumentar la cobertura y masificar el acceso a la educación superior. Estas reformas permitieron la creación de un sin número de instituciones privadas, así como de universidades estatales que facilitarían el ingreso a los estratos más bajos (Villanueva, 2008). De esta manera se puso en marcha una política educativa que, a decir de muchos, permitiría cerrar la brecha social.

Ahora bien, las reformas educativas en la educación superior o universitaria en ese período tenían como propósito fortalecer la formación de una clase trabajadora cualificada que se insertara sin mayores dificultades en las dinámicas empresariales dominantes en el mundo. Es así como a inicios del siglo XXI la educación superior se orienta hacia la adquisición de competencias laborales demandadas por el mundo del trabajo y la globalización.

Esta tendencia obliga a que las instituciones de educación superior deban realizar reformas curriculares con la intención de ajustarlas a los requerimientos mundiales en materia de formación profesional. La universidad, entonces, define perfiles específicos que se alejan de la visión tradicional que la consideraba como un espacio de producción de saberes, en favor de una universidad funcional que obedece las exigencias del mercado.

En este contexto, pretendemos analizar las transformaciones del currículo de ciencias sociales en algunas universidades de varios países latinoamericanos, principalmente del área andina. Este artículo es el resultado de una investigación realizada en el marco de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali. La investigación se refiere a la forma como se ha estructurado el campo curricular en América Latina en las últimas décadas. En este proyecto, investigadores de diversos campos del conocimiento han analizado los procesos organizativos y discursivos que, en el contexto de la globalización, se han producido en los currículos de los países de la región.

Se definió la muestra por conveniencia para una mayor libertad en la selección de los países a los diferentes investigadores. Se toma como referencia para el análisis de las transformaciones curriculares en ciencias sociales a los países del área andina, específicamente Venezuela, Perú y Colombia. Venezuela ha enfrentado en los últimos años cambios políticos que invitan a analizar las orientaciones que en materia de educación superior ha tomado el gobierno bolivariano, así como a conocer las reacciones de otros sectores políticos o ideológicos. Perú, en cambio, vive un proceso de transición entre gobiernos de derecha y otros de orientación socialista que de alguna manera convulsionan las estructuras administrativas de la nación. De allí que resulte interesante comprender el impacto que ha recibido la educación superior en ese periodo. Colombia aparece como el país más estable políticamente de los

tres, y posee una clara tendencia de insertarse en el proceso globalizador. Por lo tanto, analizar si la educación superior se ha transformado en este país con la misma estabilidad resulta sumamente importante.

El currículo, un fenómeno histórico

La multiplicidad de enfoques y posturas sobre el campo curricular ha provocado el debilitamiento de la estructura conceptual que sirve de orientación tanto a los investigadores como a los educadores que desarrollan el currículo en la práctica pedagógica. Díaz Barriga (1993, pp. 1-3) distingue cinco enfoques curriculares básicos:

1. El Currículo como Estructura Organizada de Conocimientos. Aquí se hace énfasis en la función transmisora y formadora de la escuela, frecuentemente con base en una concepción disciplinar del conocimiento científico. Díaz Barriga menciona a Schwab (1964) y a Phenix (1962) entre algunos de los autores más importantes de este enfoque.
2. El Currículo como Sistema Tecnológico de Producción. El currículo se convierte en un documento en el que se especifican los resultados obtenidos en el sistema de producción. De esta forma, la elaboración del currículo se refiere a la especificación de intenciones, más que a la delimitación de medios o estrategias particulares. Como autores destacados de este enfoque están Popham y Baker (1970).
3. El Currículo como Plan de Instrucción o como un documento que planifica el aprendizaje. Este enfoque se diferencia de los procesos de instrucción. Como autores representativos de esta corriente puede nombrarse a Taba (1974) y a Beauchamp (1979).
4. El Currículo como un Conjunto de Experiencias de Aprendizaje. Se le concibe como un conjunto de experiencias educativas planificadas, propiciadas por el docente y la institución escolar. Autores como Tyler (1978), Saylor y Alexander (1954) defienden esta perspectiva.
5. El Currículo como Reconstrucción del Conocimiento y Propuesta de Acción, que centra la problemática curricular en el análisis de su práctica y en la solución de problemas. Schwab (1964), Eisner (1991) y Stenhouse (1984) se destacan como autores representativos en este caso.

Díaz Villa (2015) afirma que el exceso de divisiones del currículo ha generado un pluralismo nocional en contravía con la idea de concepto, al promover una diversidad de tendencias que se orientan en cualquier dirección sin una coherencia que le otorgue mayor soporte al campo. La anterior es una condición propia del campo de las ciencias sociales que poseen una estructura horizontal de sus discursos (Bernstein, 1998), a las cuales se incorporan progresivamente una multiplicidad de perspectivas, tendencias o corrientes muchas veces contradictorias entre sí.

Desde esta perspectiva, es posible inferir que los estudios sobre el currículo en América Latina han sido permeados por una diversidad de enfoques. Además hay que considerar la influencia norteamericana (Díaz Barriga, 1996) en la cual se destacan autores como Bobbit (1924), Kilpatrick (1925) y principalmente Tyler (1949).

Estos autores norteamericanos, junto con otros analistas, pueden considerarse como “clásicos” respecto del diseño curricular en América Latina. A ellos, posteriormente, se suma una “nueva generación” más orientada hacia el diseño curricular por competencias. Entre los autores “clásicos” resaltamos algunas de las propuestas más relevantes (Díaz Barriga, 1993, pp.11-19):

- Propuesta curricular de Hilda Taba. Su obra *La elaboración del currículo*, publicada en 1976, centra su propuesta en la investigación de las demandas, requisitos y necesidades de la cultura y la sociedad para, desde allí, determinar los objetivos de la educación. Esta propuesta parte del diagnóstico social para fundamentar el enfoque del diseño curricular.
- Propuesta curricular de Johnson. Su obra *Curriculum y educación*, publicada en 1970, concibe el currículo como una serie de resultados de aprendizajes previamente estructurados e intencionales. Johnson afirma que los resultados no se reducen a objetivos específicos, pues la educación también debe pretender la formación de la ciudadanía.
- Propuesta de Raquel Glazman y María De Ibarrola. En su obra *Diseño de planes de estudio*, publicada en 1978, las autoras definen al plan de estudios como “el conjunto de objetivos de aprendizaje operacionalizados convenientemente, agrupados en unidades funcionales y estructurados de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión” (Glazman y De Ibarrola en

Díaz Barriga, 1993). Este enfoque tecnológico-científico fue reconsiderado posteriormente por las autoras, para enfatizar más en la participación que en la representación.

- Propuesta curricular de J. A. Arnaz (1981). Su pequeño libro *La planeación curricular*, publicado en 1981, se enmarca en el enfoque sistémico. Determina cuatro fases en el diseño: la elaboración del currículo, la instrumentalización para su aplicación, la aplicación del currículo y la evaluación.
- La obra *Propuesta curricular* de V. Arredondo (1979) también hace parte del enfoque sistémico, en el cual propone varias etapas para el diseño curricular: análisis previo (ésta es una evaluación del currículum vigente), detección de necesidades nacionales en relación con el ejercicio profesional, delimitación del perfil profesional, mercado de trabajo del profesional egresado, recursos institucionales, análisis de la población estudiantil.
- Propuesta de Stenhouse. En *Introducción a la investigación y al desarrollo curricular*, publicada en 1991, Stenhouse hace hincapié en la relevancia de los contenidos vinculados a procesos de investigación y solución de problemas orientados a que el docente y los alumnos deriven métodos de pensamiento creador, trascendiendo la simple acumulación de saberes acabados. Según este autor, no deben preespecificarse ni los objetivos ni los contenidos curriculares.
- Enfoque Reconceptualista. Se destacan autores como Apple (1986), Giroux (1981), McLaren (1984), Schwab (1964). No existe en ellos una propuesta real de diseño curricular fijo y estructurado al considerar que los problemas que definen el diseño y desarrollo del currículo son más prácticos que teóricos, en el sentido de que deben ponerse en situación respecto de la vida cotidiana y de cada institución y cada aula. Por ello las soluciones son vistas como provisionales, circunstanciales y tentativas.
- Propuesta Curricular Modular por Objetos de Transformación. Esta propuesta desarrollada en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) de Xochimilco (México) en los años setenta y en la que destaca Ángel Díaz Barriga. En esta propuesta se plantean varias etapas en el diseño curricular: marco de referencia del plan, determinación de la práctica profesional, estructuración curricular, elaboración de módulos y evaluación del plan de estudios. Su enfoque se opone al diseño curricular por asignaturas, que ofrece una visión desarticulada y fragmentaria de los campos de

conocimiento, y en contraposición aboga por el diseño curricular modular por objetos de transformación, que consiste en la integración del contenido a partir de un problema de la realidad.

La gran mayoría de estas propuestas curriculares se desarrollan durante las décadas del 70 y 80, constituyéndose así en modelos clásicos. Aunque posteriormente se han hecho nuevas propuestas en América Latina, éstas no alcanzan la dimensión de aquéllas, e incluso se orientan más hacia el diseño curricular por competencias. Ahora bien, tanto en los enfoques sobre la estructura curricular como en las propuestas sobre diseño se aprecia la influencia de autores extranjeros, no latinoamericanos. Como puede observarse, no se logra identificar una apuesta concreta por un modelo curricular propio y para América Latina, que dé cuenta de las particularidades de la región o que proponga una educación distinta. Unos enfoques insisten en los planes de estudio, otros en los contenidos o en el papel del docente, o en la organización, sumándose así a las perspectivas generales que en aquel entonces eran dominantes en el diseño del currículo.

En el contexto de esta multiplicidad de enfoques sobre el diseño curricular y con la intención de perfilar la orientación conceptual de este texto, recogemos la noción de Alicia de Alba, quien entiende por currículo:

La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (De Alba, 2002, p. 38)

Esta noción pone de relieve que el currículo no es un fenómeno espontáneo que se va construyendo en un devenir histórico. El currículo obedece a una concepción de sociedad que se tiene en un determinado momento de la historia y sobre el cual los sectores dominantes o hegemónicos actúan, usándolo como mecanismo de poder y de control de la ideología. La noción también permite rescatar que, en su implementación y desarrollo, el currículo genera tensiones ante la diversidad de intereses dentro de la sociedad, intereses no sólo socioeconómicos sino políticos e ideológicos.

Incluido dentro de los paradigmas pedagógicos occidentales, el currículo no ha sido desarrollado en todas las latitudes. Sabemos que Francia ha desarrollado las ciencias de la educación de tal manera que la relación entre pedagogía y didáctica ha cobrado gran importancia. Las ciencias de la educación han vivido una evolución, inicialmente centrada en la psicología de la inteligencia, luego en lo sociológico y en la psicopedagogía, hasta abordar un enfoque multidisciplinar donde intervienen la antropología, la filosofía, la sociología, la política y la economía. Alemania, por su parte, ha desarrollado la pedagogía social donde el peso de la antropología cultural es clave para estructurar la concepción del ser humano. El ser filosófico se erige como eje de la formación (*Bildung*) y la educación persigue los propósitos más elevados. Ahora bien, el currículo como paradigma tiene sus raíces en Inglaterra, donde, fundamentado en la pedagogía crítica alemana, asume la dualidad entre educar y formar al ser humano. Empero, es la concepción norteamericana del currículo la que más ha influido en América Latina. En esta concepción, el hombre se visualiza como proyecto que debe terminar en un adulto productivo, hacedor. El pragmatismo es la base filosófica de este paradigma y la pedagogía deriva en tecnología educativa.

Díaz Barriga (1996) sostiene que la teoría curricular surgió en el siglo XIX, en el período de industrialización de Estados Unidos, cuando ante los cambios económicos fue necesario estructurar la escuela primaria y secundaria. Este autor insiste en que, con el advenimiento de las ciencias positivas, la educación se vio impactada al pensarse como instrumento de reproducción de la cultura hacia la cual estas nuevas ciencias dirigían su interés. De allí surgió la necesidad de fundamentar teóricamente la elaboración de los planes de estudios. El proceso de industrialización por entonces en curso requería de una formación educativa consecuente con su lógica serial. Por lo tanto, los principios de la administración de empresas fueron básicos para la pedagogía y para dar respuesta a las fuerzas sociales que reclamaban un lugar en la estructura educativa para niños y jóvenes (Díaz Barriga, 1996). Lo anterior implica que los planes de estudio deberían ser eficientes en “instrucción” de un sujeto que respondiera a las exigencias de los cambios que la industrialización demandaba. Desde esta perspectiva, la filosofía pragmatista, la sociología funcionalista y una psicología orientada a lo experimental se convirtieron en los pilares de la propuesta curricular. La sociedad industrial condicionó de

tal manera a la educación que logró establecer una lógica para la definición de los planes de estudio: diagnóstico de necesidades, perfil y objetivos, determinación del contenido, etc.

Ahora bien, en el contexto de un avance de las ciencias positivas, era necesario contar con las bases teóricas suficientes que respaldaran la propuesta educativa en desarrollo. Díaz Barriga retoma tres autores de gran relevancia en este proceso: Por un lado está Franklin Bobbit, quien es reconocido como uno de los pioneros en el análisis y desarrollo de la teoría curricular norteamericana. Sus obras conocidas son *El currículo* (1918) y *Cómo hacer el plan de estudios* (1924). En ellas se identifica a un Bobbit pragmático que argumentaba la necesidad de imprimir una nueva orientación a la educación. Este autor discutía si la educación debería fundamentarse en generalidades con amplia vocación humanista o si, por el contrario, debería asumirse una perspectiva novedosa de educación para el desarrollo de actividades específicas y para una ejecución práctica. Bobbit defiende la segunda postura, haciendo incluso parte de un movimiento social por la eficiencia, para el cual el currículo es concebido como un instrumento para el control de la sociedad moderna. La educación debe orientarse a la formación para el empleo, aplicando los planteamientos económicos relativos a la producción de Taylor, en el interior de la escuela. Desde estos primeros autores se piensa a la educación como una actividad vinculada con ejecuciones prácticas, cuyo propósito es atender las demandas que hagan los empresarios en su calidad de empleadores, una actividad que por demás debe definir objetivos muy claros (Díaz Barriga, 1996).

Después de Bobbit, William Kilpatrick hizo parte de un colectivo denominado Comité de la Sociedad Nacional para el estudio de la educación. Este Comité realizó significativos aportes a la educación en Estados Unidos al publicar en la década de los años veinte *Los fundamentos de un programa escolar* (1925). Kilpatrick defiende la pertinencia de conciliar los intereses sociales con la educación escolar, en concordancia con estudios sociales científicos, proceso que redundaría en la definición de destrezas escolares sólo a partir del reconocimiento de las necesidades sociales. Desde esta perspectiva, los programas escolares deberían ser elaborados por expertos y no por maestros del común; así, el rol del docente quedaría reducido a reproducir la ideología dominante y a la aplicación de los programas y pruebas que, a su vez, servirían como mecanismos de control de funciones por parte del sistema.

El autor que es más reconocido como el gran impulsador del currículo en Norteamérica es Ralph Tyler con su obra *Principios básicos del currículo* (1949). En ella retoma varias de las ideas de Bobbit y Kilpatrick, el pragmatismo de James y Dewey, el *taylorismo* aplicado a la educación y el funcionalismo como base científica. El aporte de Tyler consistió en organizar y sistematizar las ideas sobre el currículo para generar una visión más amplia de la teoría curricular. Sin embargo, se le considera ahistórico e inmediateista en tanto niega la visión de contexto con la cual debería analizarse cualquier propuesta curricular. Se destacó por la estructuración de objetivos para la educación, en la cual hace énfasis en que las destrezas y los hechos más importantes en el interior de la escuela surgirán directamente del análisis social (Díaz Barriga, 1996).

La interpretación que hace Díaz Barriga (1996) de estos tres autores pioneros de los estudios sobre el currículo en Norteamérica, nos permite confirmar que: a) El currículo surge en el contexto de las ciencias positivistas en un momento en que la sociedad moderna hace reflexiones más profundas sobre los fenómenos y procesos que consolidarían en el poder a las élites dominantes burguesas; b) Desde esta misma perspectiva, la economía determina la necesidad de “formar” a los sujetos en la ideología y en las destrezas apropiadas para el crecimiento de la industrialización; c) Aunque se afirma que el currículo supera el plan de estudios, en sus comienzos se centra en la capacitación o instrucción para el mercado del trabajo; d) Esta realidad ha prevalecido en el tiempo hasta nuestros días.

Este último planteamiento nos sirve de referente para afirmar –siguiendo a Díaz Barriga (1996)– que la visión instrumentalista del currículo permanece hasta ahora, y se consolida en una perspectiva tecnicista de la educación superior. Esta perspectiva encuentra su justificación en la crisis que sufrió el sistema capitalista hacia finales del siglo XX, cuando se impuso una tendencia según la cual el empleo era el elemento regulador de las necesidades de formación. En este contexto, la educación superior no se constituye como el proceso mediante el cual el ser humano adquiere una cultura del mundo, se forma en el desarrollo de una profesión, y se hace un ser crítico, creativo y propositivo para la transformación de su sociedad y de la humanidad. Al contrario, la educación superior se reduce a dotar al ser humano de conocimientos y habilidades técnicas específicas que lo hagan eficiente en un puesto de trabajo.

Al respecto, Díaz Villa (2015) plantea que la tendencia contemporánea en el análisis curricular se orienta hacia las relaciones contextuales que responden a una variedad de demandas de sectores económicos, políticos, sociales y culturales, que exigen al sector educativo el manejo y solución de problemas sociales. Esta orientación hacia las relaciones contextuales contribuye al detrimento de las relaciones epistémicas en el análisis curricular, que están centradas en el conocimiento o lo que se conoce como el campo de producción discursiva.

Para el caso del Estado mexicano, Díaz Barriga (1996) plantea una tesis central que afirma:

Los principios de la política educativa del Estado mexicano están orientados por las teorías económicas que asume para enfrentar la crisis económica. A través de la asunción de un modelo de corte neoliberal, el Estado busca, en el caso de las instituciones de educación superior, encauzar (y recuperar en determinados casos) la orientación que tienen tales instituciones, en particular las universidades, respecto a la educación. (Díaz Barriga, 1996, p. 56)

¿No es éste el mismo criterio con que se defendía la propuesta de reforma a la Ley 30 de educación superior planteada en Colombia? En el marco normativo y de política educativa, la propuesta de reforma a la Ley 30 (Ministerio de Educación Nacional, 2011) plantea la necesidad de adecuar la educación superior colombiana a las exigencias de la comunidad internacional, de hacer de los colombianos sujetos altamente competitivos, sujetos que posean unas habilidades y destrezas que aprueben los estándares de calidad de un mundo cada vez más exigente, donde se accede, y se dominan las nuevas tecnologías, la innovación y la creatividad en el contexto de la globalización y de la producción en mercados abiertos.

Este breve rastreo histórico por el diseño curricular en América Latina evidencia la fuerte tendencia que se ha impuesto en el mundo para orientar el currículo, y con ello los procesos formativos en la educación superior, hacia el enfoque por competencias, un fenómeno muy relacionado con el mercado y los sectores productivos económicos. A esto se hará referencia en la sección siguiente.

Diseño curricular por competencias

En un estudio publicado por el Centro Interamericano de Desarrollo de Chile (Cinda, 2009) se plantea que:

La formación basada en competencias implica también grandes desafíos para la educación superior, ya que requiere que se trabaje en estrecho contacto con el mundo laboral incluyendo aspectos tan relevantes como el análisis proyectivo de la demanda del sector productivo de bienes y servicios en las áreas en las cuales se desempeñará el futuro profesional al momento de su egreso, para lo cual la participación de empleadores y egresados en el proceso de diseño curricular es fundamental (CINDA, 2009, p. 12).

El planteamiento resalta que la educación superior debe orientarse hacia la satisfacción de las necesidades que demande el sector productivo de bienes y servicios y que la estructuración de los diseños curriculares deberá contar con la participación de los empresarios. De esta manera, la universidad es intervenida directamente por el mercado; los procesos académicos serán gestionados y ejecutados en función de la competencia en el mercado educativo.

El diseño curricular por competencias implica, entonces, la transformación del sentido de universidad. Y la universidad a su vez replantea su vocación histórica que en esencia se resumía en la producción de nuevos conocimientos sobre las diversas expresiones de la realidad, que luego serían aplicados por el egresado en la vida práctica. Desde la perspectiva de las competencias, la producción del conocimiento está predeterminada por una concepción del saber asociada a la productividad económica y a la competitividad laboral. Este hecho deriva en que los procesos relativos a la educación superior sean asumidos con la flexibilidad necesaria que requiere la transición de una universidad con un diseño curricular basado en la enseñanza y los contenidos hacia una universidad con un enfoque curricular por “competencias”. Esta relación entre flexibilidad y competencias ha provocado varias implicaciones para el campo de la educación superior (Díaz Villa, 2011), entre las cuales están:

- Una gran diversidad de oferta educativa que pretende satisfacer plenamente las exigencias del mercado.

- Estructuras curriculares adaptadas a las condiciones de tiempo y espacio propios de la globalización en la cual la prisa y la aceleración marcan la pauta en las relaciones. En este sentido, los planes de estudio se diseñan para pocos años, se rompen los procesos educativos de largo plazo en favor de los procesos cortoplacistas.
- Una transformación de la espacialidad, de la presencialidad a la virtualidad consecuente con la gran variedad de oferta educativa, a pesar de los efectos que provoca en la vida de los sujetos como la inseguridad, el riesgo permanente, la incertidumbre, principalmente en el campo laboral (p. 12).

Ahora bien, estos cambios son agenciados por los organismos internacionales con un gran poder político en el escenario mundial como el Banco Mundial, la OCDE, la UNESCO, el BIRF, entidades que imponen políticas educativas globales. Producto de ello se han instaurado discursos como el de la calidad, la pertinencia (Gibbons, 1998), y se han establecido agencias de Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa y Acreditación Universitaria en casi todos los países. También se exige que las instituciones de educación superior desarrollen procesos de obligatorio cumplimiento relacionado con la creación y el funcionamiento de los programas de estudio y de las instituciones educativas (Consejo Nacional de Acreditación, 2006).

Las anteriores consideraciones reafirman la trascendencia de las competencias en el mundo globalizado actual y la manera como este discurso se impuso en los sistemas educativos de nuestros países; fenómeno que se produjo de manera instrumental en corto tiempo, y sin las resistencias suficientes en escenarios como el de la educación superior (Díaz Villa, 2011, pp. 18-19). Ahora bien, ¿En el campo de las ciencias sociales también se han transformado los diseños curriculares hacia la formación por competencias? La pregunta es producto de la consideración epistémica y social que, a priori, considera a este campo como reflexivo y crítico (Parada, 2004), un campo capaz de resistir la instrumentalización del pensamiento; de allí que resulte sustancial comprender la estructura de los diseños por competencias en ciencias sociales.

La noción de competencia es polisémica y se puede abordar desde diferentes campos, como la economía, la lingüística, la antropología y la educación. Las tendencias más recientes la asocian al campo laboral y al mercado. Díaz Villa

(2006, p. 30) afirma que: “la competencia ha sido desplazada como concepto histórico, singular, ligado al desarrollo del sujeto, y reubicada en una trama de nuevos sentidos fundamentalmente performativos centrados en el hacer”, en el cual valores como eficacia o eficiencia se constituyen en paradigmas para evaluar la formación y los desempeños profesionales. La insistencia de las agencias internacionales y nacionales en la adquisición de capacidades y habilidades para el hacer (saber hacer) ha provocado que el currículo en la educación superior se transforme sustancialmente; de allí la importancia de comprender cómo se estructura el diseño curricular por competencias.

El posicionamiento del enfoque de las competencias en la educación superior ha obligado a los gobiernos de los diferentes países a desarrollar reformas educativas sustanciales que permitan cambiar la racionalidad con la cual se concibe la educación, al tiempo que se generan nuevos procedimientos para planificar, ejecutar y evaluar los procesos tanto administrativos como académicos en las IES (Instituciones de Educación Superior). Estos cambios son percibidos por algunos investigadores (Solar, 2009) y por las instituciones como desafíos a enfrentar en el contexto mundial actual, entre los cuales se consideran: turbulencia acelerada reflejada en los cambios cada vez más rápidos, más intensos y más globales; impredecibilidad manifiesta en una gran incertidumbre y la ausencia de escenarios seguros en relación con el futuro, y complejidad vista desde un paradigma sistémico, en el cual todo está relacionado con todo o nada, se comprende (Solar, 2009, p. 63-64).

Solar señala que en varias latitudes el tema de las competencias se ha convertido en una simple transformación de los planes de estudios, sin que se haya logrado comprender y criticar el sentido de una universidad centrada en la lógica de la sociedad del conocimiento que gestiona los saberes para su pronta utilización. Desde esta perspectiva, se propone que los contenidos deberían organizarse en módulos, ciclos, núcleos distintos a las tradicionales asignaturas. Entre los módulos que se trabajan en este modelo organizativo encontramos módulos de apoyo, módulos troncales, módulos de organización y habilidades, módulos de especialidad, módulos de habilidades transferibles (Solar, 2009, pp. 74-75). La flexibilidad curricular permite que los estudiantes definan sus preferencias entre el abanico de módulos disponibles de acuerdo con las competencias que desee desarrollar.

Asimismo, el diseño por competencias se articula al sistema de créditos que el estudiante debe asumir para el logro de los resultados de aprendizaje. Este sistema de créditos se ha estandarizado internacionalmente. Por ejemplo: se establece una carga anual de aproximadamente 60 créditos para un estudiante, lo que equivale a un promedio de 1440 a 1900 horas de trabajo real. Las instituciones realizan las conversiones por semestre o por trimestre de acuerdo con las modalidades y la cantidad de horas acompañadas y de trabajo independiente que requiere un plan de estudios (Solar, 2009, p. 75).

El desarrollo de las competencias y los cambios en los diseños curriculares de las IES están relacionados con transformaciones trascendentales en las universidades, tanto en su concepción filosófica, antropológica, sociológica, como en su estructura y organización académica y administrativa. En todas las latitudes la educación superior ha vivido procesos de crecimiento impredecibles (López Segrera, 2010). América Latina no ha sido ajena a ello: de allí que resulte importante para este análisis describir los cambios que se han presentado en el currículo de los programas de ciencias sociales de algunos países de la región.

Transformaciones en los diseños curriculares en el campo de las ciencias sociales

Las reformas educativas implementadas en la gran mayoría de países latinoamericanos a partir de la década del 90 tuvieron como protagonista principal al Estado (Dussel, 2005), no para fortalecer la educación oficial o estatal, sino para establecer políticas articuladas a las demandas del mercado y el gran capital. De esta forma, el Estado se erige como regulador de la desregulación. En otras palabras, “regula lo necesario y promueve la calidad, la equidad y la eficiencia” (Braslavsky y Gvirtz, 2001, citados por Dussel, 2005, p. 4), valores fundamentales del neoliberalismo. En este propósito, el Estado se reduce, se minimiza, y como consecuencia se establecen múltiples programas de “racionalización” del gasto público, dando con ello lugar a que el sector privado asuma la tarea de ofrecer y controlar variados servicios que antes eran considerados como derechos, entre ellos la salud y la educación o el paso de algunos bienes públicos a mercancías como la energía, el agua y la telefonía (Estrada, 2011).

En el caso de la educación superior las reformas curriculares se centran en cumplir con las recomendaciones de los organismos internacionales que hacen énfasis en la calidad y, para ello, deben desarrollarse procesos de evaluación y acreditación. Los países pioneros en estos procesos fueron Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Costa Rica y México (Villanueva, 2008, p. 7).

En este contexto consideramos pertinente describir y analizar los cambios curriculares ocurridos en Venezuela, Perú y Colombia.

El caso de Venezuela

Por lo general, el análisis sobre la educación superior o educación universitaria en Venezuela está relacionado con la postura ideológica o política del analista o investigador, debido a la polarización política que vive el país, entre los defensores de la revolución bolivariana y la oposición al régimen chavista. No es de nuestro interés ahondar en la mencionada división respecto de la política de educación superior, por lo cual centraremos el análisis en las acciones que desde 1999 se han establecido en el país, a partir de la asunción del poder por parte de la llamada revolución bolivariana.

Algunos analistas consideran que las políticas educativas en Venezuela siempre son tardías, situación de la que no es ajena la educación superior (Mora, 2004), además de lo descontextualizados que resultan muchos programas educativos ya superados o abandonados en otras partes. Sin embargo, el giro político que vive el país a partir de 1999 ha determinado también cambios en el sistema educativo, cambios no exentos de algunas contradicciones o paradojas, al menos por la connotación del discurso oficial que plantea el régimen dominante.

Parra-Sandoval (2007) destaca que con la revolución bolivariana las reformas en la educación superior se proyectaron como sustantivamente diferentes a las orientaciones que los organismos internacionales y las dinámicas del mercado han definido para la región y, en ese sentido, Venezuela se ha distanciado de los países vecinos (p. 80). El régimen chavista se planteó tres objetivos fundamentales para la educación universitaria: 1) lograr la equidad e inclusión, sobre todo a los más desfavorecidos y con base en la gratuidad

de la educación; 2) promover una formación profesional pertinente a las necesidades y problemáticas del pueblo venezolano; y 3) garantizar la calidad de las instituciones.

Como consecuencia de este proceso, el gobierno centralizó las políticas de educación superior y ejerció el control incluso de instituciones que gozaban de cierta autonomía, dando lugar al debate sobre la libertad de cátedra y la pluralidad del pensamiento. Ahora bien, con el propósito de cumplir los objetivos antes mencionados, en el año 2003, y por decreto presidencial se creó la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), institución que se extiende por todo el país, ofrece educación superior gratuita, y fomenta la investigación y la proyección social (Parra-Sandoval, 2008). Este programa no ha estado exento de la polémica gracias al radicalismo del Estado que sólo valida y apoya proyectos de investigación que obedezcan a su proyecto social bolivariano, con lo cual desconoce y subordina cualquier otra línea de pensamiento distinta a la gubernamental.

Sin embargo, este proceso contempla algunas contradicciones o paradojas que vale la pena destacar. En primer lugar, la propuesta para la Ley de Educación Superior de 2003 enfatiza la pertinencia social de la ES, en la que las necesidades del mercado no tengan un papel protagónico para orientar la formación académica. Posteriormente, el Ministerio de Educación venezolano ha defendido a la cooperación nacional e internacional para responder a las exigencias y desafíos de la globalización (Andrade, 2007). La contradicción es evidente, dado que con la globalización los procesos educativos han derivado hacia la satisfacción de las demandas del mercado y los sectores productivos de bienes y servicios.

En segundo lugar, en el año 2010 el gobierno venezolano convocó a la Comisión Nacional de Currículo, integrada por 16 universidades, las cuales participaron de la VIII Reunión Nacional de Currículo y el II Congreso Internacional de Calidad e Innovación de la Educación Superior, celebrados en la Universidad Central de Venezuela. Como producto de esos eventos se produjo el documento “Orientaciones para la Transformación Curricular Universitaria del Siglo XXI”, en el cual se implementa todo el diseño curricular por competencias para la educación superior en Venezuela. Resulta paradójico que un régimen que se define como anti-capitalista o anti-imperialista admita

que la estructura epistémica de la educación superior provenga justamente del modelo económico neoliberal capitalista. Este hecho demuestra que es tal la fuerza con la cual el neoliberalismo incursiona en los sistemas educativos del mundo que al régimen chavista de orientación socialista también le resulta imposible resistir.

A pesar del paso de gran significancia para el desarrollo de la educación por competencias en las universidades venezolanas, dicho país es uno de los pocos en Latinoamérica que no posee un sistema de evaluación y acreditación de la educación superior establecido por el gobierno (Revelo, s.f.). Las iniciativas en materia de acreditación han sido tomadas por asociaciones de universidades como el Consejo Nacional de Universidades (CNU); y aunque han ido ganando reconocimiento gubernamental, los procesos siguen siendo voluntarios.

En Venezuela actualmente existen 57 universidades, de las cuales 25 son públicas y 32 privadas. Es importante aclarar que, por efectos de la revolución bolivariana, varias universidades públicas se han extendido por diferentes estados, ampliando así la cobertura y el acceso a la educación superior de la población venezolana, hasta el punto de estar considerada en el año 2009 como el segundo país de América Latina con la más alta tasa de cobertura (83 %), detrás de Cuba (109 %), según datos de la Unesco (Universia, 2010). Entre las universidades públicas que se han extendido por todo el país se encuentran la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada (UNEFA) en 25 estados; la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, en 14 estados; y la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), con 18 sedes.

De las 25 universidades públicas, 17 ofrecen programas de educación; mientras que de las 32 universidades privadas, 19 incluyen oferta en educación. Asimismo, identificamos que de las 17 universidades públicas que ofrecen programas de educación, sólo cuatro de ellas incluyen carreras de ciencias sociales en su portafolio, principalmente licenciaturas. En el caso de las universidades privadas, de las 19 con programas educativos, cuatro ofrecen programas de ciencias sociales y una en filosofía (Alttillo.com). Entre la oferta de educación superior también se identificaron siete institutos de estudios superiores y 6 centros de investigación; de ellos, sólo uno ofrece formación en ciencias sociales.

Los datos indican que la formación en ciencias sociales con propósitos educativos no tiene una gran relevancia en el país, aun con la revolución bolivariana. De las universidades creadas durante el régimen, sólo la Simón Rodríguez ofrece programas de educación, enfatizando en la educación para la primera infancia o preescolar, una de las mayores apuestas del gobierno revolucionario. En cuanto al sector privado, los programas de educación con énfasis en ciencias sociales son ofrecidos por universidades con cierta tradición y antigüedad, como la Universidad Católica Andrés Bello, la Universidad del Táchira o la Universidad Central, lo que permite inferir que el campo de las ciencias sociales en los últimos años no ha alcanzado un lugar muy destacado en las facultades de educación de Venezuela. No obstante, es importante mencionar que en muchas universidades existen facultades de ciencias sociales y de humanidades, algunas orientadas hacia las disciplinas administrativas o económicas, y otras a campos como la sociología o el arte.

El análisis detallado de los planes de estudio de aquellas universidades que ofrecen programas de ciencias sociales con el título de licenciatura, nos permitió identificar las siguientes características.

- La oferta educativa se enuncia como licenciatura en educación, mención en historia y geografía o licenciatura en filosofía. Aunque en la presentación se reconoce la importancia general del campo, se argumenta que la historia y la geografía son las disciplinas más relevantes para la educación.
- La totalidad de los programas de licenciatura en ciencias sociales o filosofía se ofrecen bajo la estructura de educación por competencias. Las asignaturas se distribuyen en unidades de créditos o se realizan las equivalencias entre las horas académicas y las unidades de créditos. En algunos planes de estudio se detallan incluso las horas de trabajo presencial, las horas de trabajo independiente, el tipo de evaluación, las horas prácticas, las horas teóricas, etc. como el caso de la Universidad Católica Andrés Bello.
- Otro elemento que reafirma la fuerte tendencia en el diseño curricular por competencias en los programas de ciencias sociales en universidades de Venezuela es la incorporación en el plan de estudios de unidades de créditos y de asignaturas no directamente relacionadas con el campo epistémico básico de la carrera. Se trata de áreas de formación que se orientan hacia el estudio de problemas o hacia la denominada formación integral, que

pretende resolver necesidades o problemas de la sociedad con la estrategia de implementar “nuevas” asignaturas. Este hecho afecta la oferta de áreas propias del campo de producción de las ciencias sociales. Entre otros casos, tenemos que la Universidad de Carabobo incorpora áreas como castellano instrumental, informática, módulos de recursos y medios audiovisuales, ecología y educación ambiental en el programa de licenciatura con mención en historia y geografía. Por su parte, la Universidad Católica Andrés Bello incluye unidades de créditos como aprendizaje estratégico, identidad, liderazgo y compromiso, ecología, ambiente y sustentabilidad, tecnologías de la información y la comunicación como parte de la formación por competencias que requiere el profesional contextualizado en la globalización.

- En la mayoría de las universidades se hace explícita la orientación por competencias como un camino apropiado para el desempeño laboral del profesional a nivel local, nacional e internacional. Por ejemplo, el programa de filosofía de la Universidad Católica Santa Rosa plantea que para obtener la excelencia académica se debe demostrar competencias en áreas específicas de conocimiento que permitan un adecuado desempeño profesional.

Lo anterior nos permite plantear que, aunque el gobierno bolivariano no ha creado una agencia nacional de evaluación y acreditación que lidere los procesos de transformación de la educación superior en Venezuela, lugar que han asumido entidades privadas, el discurso de las competencias es muy fuerte en el país y las facultades van atemperando sus planes de estudio al diseño por competencias en un afán por insertarse en las dinámicas internacionales que orientan la educación en la actualidad.

El caso de Perú

Los datos estadísticos sobre el crecimiento de la educación superior en Perú en el presente siglo podrían inducir a pensar que estamos frente a uno de los sectores educativos más dinámicos de Latinoamérica. El número de universidades y de institutos de educación superior es muy significativo: Del Mastro (2011, p. 3) afirma que “en los últimos 14 años la población estudiantil de pregrado ha aumentado en 2,3 veces, y el número de

estudiantes de postgrado se ha multiplicado por 5,2 veces”. Esta fuente también manifiesta que el mayor crecimiento se ha dado en las universidades privadas. Por ejemplo, en 2010 existían 100 universidades en el Perú (35 estatales y 65 privadas).

No obstante, el fuerte crecimiento del número de instituciones y de la matrícula en la educación terciaria, algunos autores dudan de la existencia de un sistema de educación superior en el Perú, por la desarticulación de los actores que hacen parte de él (Pérez, 2013); o por el largo camino que aún falta por recorrer para alcanzar la calidad y cumplir con los retos que exige el desarrollo (SINEACE, 2012). A esto se suma el hecho que el gobierno no ejerce el control directo sobre la educación superior. Esta responsabilidad ha sido delegada en la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), la cual no han alcanzado un nivel de regulación y autoexigencia suficiente (Del Mastro, 2011). Empero, a diferencia de Venezuela, Perú sí cuenta con un sistema oficial de evaluación y acreditación de la educación superior que orienta las acciones y decisiones de este sector en el contexto globalizado actual.

Ahora bien, varios analistas coinciden en que el manejo de la educación superior en el país presenta problemas que se hace urgente resolver de cara a la inserción en el modelo de desarrollo dominante en el mundo. Analistas del Proyecto Educativo Nacional (PEN) argumentan que la poca orientación de la educación superior hacia la ciencia y la tecnología afecta la competitividad del país (CNE, 2010). En cambio, es dominante una tendencia histórica en los programas de derecho, contabilidad y educación, tendencia que –según está entidad– genera que Perú no esté formando recursos humanos claves para el desarrollo nacional. También consideran los investigadores que el país debe iniciar la transformación de la educación universitaria hacia “los sistemas de enseñanza terciaria de alto rendimiento que abarcan una amplia gama de modelos institucionales –no sólo universidades de investigación, sino también institutos politécnicos, escuelas de humanidades, *community colleges*, universidades abiertas– que en conjunto producen la variedad de trabajadores y empleados calificados que el mercado laboral necesita...” (Banco Mundial, 2002, citado por SINEACE, 2012, p. 5). Desde una perspectiva distinta y paradójica, el representante del Ministerio de Educación considera que, entre las razones para reformar la educación superior en Perú, está la exclusión a que han sido sometidos los grupos étnicos de este sector, grupos que en el país

no son minoría sino mayoría, cuantitativamente hablando (Pérez, 2013). En este sentido, las reformas se centrarían no solo en la calidad sino también en la cobertura.

Tanto las instituciones que orientan y controlan la educación superior en Perú como algunos analistas de este campo plantean argumentos en favor de un modelo de educación superior que se inserte plenamente en los parámetros del neoliberalismo económico, que, reiteramos, alinea la educación superior hacia la calidad y la pertinencia, concebidas desde una racionalidad instrumental, esencialmente económica. En este sentido, la educación terciaria de Perú concentra su atención en la creación de instituciones y programas que cumplan los indicadores de calidad establecidos. Asimismo exige a las entidades y programas con cierta antigüedad que cumplan con los requerimientos que demanda la globalización para permanecer vigentes.

En este contexto, resulta importante reconocer las dinámicas generales que han orientado el gran crecimiento de la educación universitaria en Perú, haciendo énfasis en las instituciones que ofrecen programas de educación o licenciaturas, específicamente en el campo de las ciencias sociales.

Las estadísticas demuestran que la iniciativa privada ha sido la generadora de la dinámica de la educación superior en los últimos años en el país. En Perú hay 104 universidades y 204 institutos de educación superior. En Lima se han establecido 50 universidades, lo que evidencia la concentración de la educación superior y del desarrollo del país en la capital, en detrimento de las regiones o provincias. Entre las 50 universidades de Lima, siete son públicas estatales, y 43 privadas. De las estatales, cuatro ofrecen programas de educación; mientras que en las privadas, 19 contienen oferta en educación en la modalidad de pregrado y posgrado. Asimismo hallamos que una universidad estatal y tres privadas ofertan licenciaturas en ciencias sociales en la ciudad. En relación con los institutos, existen en Lima 163 entidades con una diversidad de oferta educativa técnica y tecnológica, que incluye múltiples modalidades del conocimiento como informática, artes, estética, gastronomía, turismo, administración, servicios financieros, etc. De los 163 institutos, diez pertenecen al sector público; y 153 son privados. Entre los estatales, dos ofertan carreras de educación y uno de ciencias sociales; mientras que de los privados, siete ofrecen carreras de educación y ninguno en ciencias sociales (Alttillo.com).

En relación con las provincias (21 en total), los datos arrojan que existen 54 universidades, de las cuales 25 son estatales y 29 privadas. Entre las 25 universidades estatales, 22 ofertan programas de educación; y, en la misma tendencia, 23 de las 29 privadas incluyen carreras de educación en su portafolio institucional. También se encuentra que catorce de las universidades públicas ofrecen programas de ciencias sociales y filosofía, mientras que seis universidades privadas contienen carreras de ese campo. En cuanto a los institutos, se reconocen seis de carácter público y 35 privados; sólo dos institutos estatales ofrecen carreras de educación y uno en ciencias sociales. En el sector privado, sólo dos institutos ofertan en educación, y ninguno en el campo de las ciencias sociales (Altillo.com).

Del análisis cuantitativo se desprende que la oferta en carreras de educación es escasa en la capital, mientras que es muy significativa en otras ramas del conocimiento, dada la centralización del desarrollo de la nación en Lima. Los estudiantes hallan mayores posibilidades de empleo en áreas diferentes a la educación, por lo cual la demanda puede ser baja para el campo pedagógico. Lo anterior es corroborado por la múltiple oferta educativa de los institutos, escuelas y centros de educación superior en los cuales los programas de educación son mínimos.

En contraste con lo anterior, en las provincias la realidad es totalmente distinta en las universidades. La mayoría de las instituciones ofrece programas de educación, lo cual indica que la enseñanza se constituye en factor muy fuerte de empleo a nivel regional. A ello se suma el bajo número de institutos lo cual indica que quizás la inversión económica para las regiones es poco significativa.

Ahora bien, en el contexto de la globalización neoliberal que incluye la formación por competencias se puede prever que la tendencia dominante es hacia el debilitamiento de la formación en educación. El discurso oficial se orienta hacia la formación técnica y tecnológica que genere desarrollo en contravía con tendencias tradicionales como la formación en derecho, contabilidad y educación (Consejo Nacional de Educación, 2010); de allí la proliferación, sin el debido control, de universidades e institutos privados que han cambiado el mapa de la educación superior en el Perú.

En relación con el campo de las ciencias sociales, podríamos afirmar que se tiene una imagen favorable del mismo; incluso se le considera como uno de los de mayor ocupación. En el Boletín de Educación Superior se incluye un estudio que muestra que para 2007 las carreras de derecho, ciencias sociales y humanidades alcanzaban el 75,6 % de la ocupación en el país (Consejo Nacional de Educación, 2010, p. 8). Consecuentemente, nuestro estudio halló que 20 universidades del país ofrecen programas de ciencias sociales y filosofía, tanto en licenciaturas como con enfoque investigativo; hecho muy significativo, si se considera las tendencias mundiales hacia otros campos de formación distintos a la educación.

El análisis de la mayoría de planes de estudio de ciencias sociales en las diferentes universidades que los ofrecen permitió reconocer varias características relacionadas con la transformación curricular de este campo en el país:

- La totalidad de universidades ha implementado el diseño curricular por competencias en su oferta educativa. Los contenidos se distribuyen por unidades de crédito; y la mayoría se clasifican en áreas básicas, formativas, específicas y complementarias, como es el caso de las universidades de Piura, la Escuela Profesional de Educación, la Universidad Nacional Hermilio Valdizan Huánuco, la Universidad Marcelino Champagnat.
- Aunque en el pensum académico varias universidades conservan la denominación de asignaturas y presentan las equivalencias en créditos o en unidades de créditos, varias de ellas presentan la malla curricular por ciclos articulándose plenamente al diseño por competencias, como es el caso de las universidades de Santa, la Pedro Ruíz Gallo, y la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- En la mayoría de instituciones se ofrecen las carreras en educación inicial, educación primaria o educación secundaria. La modalidad de educación secundaria incluye especialidades como lengua y literatura o biología, química y física y, para nuestro caso, historia, geografía y ciencias sociales. Los egresados pueden obtener el título de bachiller en educación al aprobar todos los créditos académicos, poseer suficiencia en un idioma extranjero y obtener créditos extracurriculares, y el título profesional de licenciado en educación con especialidad en educación secundaria cuando es bachiller en educación y desarrolla trabajo de investigación o tesis.

- El análisis de las mallas curriculares hace evidente que los programas de estudio se orientan hacia la formación práctica en educación más que a saberes disciplinares como historia, geografía, filosofía. En varias universidades identificamos que la gran mayoría de créditos se concentran en las áreas general, formativa y complementaria en detrimento del área específica, como es el caso de las universidades Hermilio Valdizan donde la relación es 40 % el área específica, 60 % las otras; la Universidad de Piura que incluye 33 % de créditos en el área específica y el 67 % en las otras. Por su parte, la Escuela Profesional de Educación distribuye el plan de estudios de sus programas de licenciatura así: 78 créditos para estudios generales y específicos y once créditos para estudios de la especialidad.
- Lo anterior permite afirmar que el diseño curricular por competencias en los programas de ciencias sociales de las universidades peruanas perfila la formación hacia las relaciones contextuales y, en consecuencia, debilita las relaciones epistémicas. En las mallas curriculares se incluye una multiplicidad de unidades de créditos relacionadas con las demandas del sistema económico actual, con necesidades y problemáticas sociales, o para responder a las exigencias del mercado, y no para el desarrollo de la investigación o la profundización en los saberes disciplinares.
- Como ejemplos de lo anterior, tenemos la escuela profesional de educación que ofrece matemáticas, mercadotecnia, comunicación, planeación educativa, ciencia ambiente, diversidad e inclusión, derechos de la familia y el niño, entre otras carreras. La Universidad Antonio Ruiz de Montoya ofrece matemática, ética y ciudadanía, lenguaje de los medios, desarrollo humano, procesos cognitivos, teoría educativa y gestión educativa. En esta Universidad se incluye una sola asignatura relacionada con el campo disciplinar por semestre. En la Universidad Inca Garcilaso de la Vega se plantean cuatro ciclos generales que ofrecen cursos en comunicación, matemáticas, comprensión lectora, educación ambiental, liderazgo y, a partir de quinto ciclo, lo que sería la especialidad. Se ofrecen cursos permanentes de educación en valores, salud y nutrición, expresión lúdica y musical para un programa de especialidad en historia, geografía y economía.
- El análisis de los perfiles profesionales y la presentación de los programas de cada institución arroja que las universidades consideran muy importante la adquisición de las competencias por parte de sus estudiantes como

una estrategia para fortalecer su desempeño profesional y personal, para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y para cumplir con los parámetros de calidad para la acreditación nacional e internacional.

Las anteriores características corroboran la idea de que tanto el gobierno peruano como las instituciones de educación superior de este país han asumido plenamente el modelo de la formación por competencias, fundamentados en la idea que ese puede ser el camino más apropiado para promover el desarrollo del país. A decir de algunos analistas e instituciones (Consejo Nacional de Educación, 2010; SINEACE, 2012), la educación en ciencia y tecnología debe ser prioritaria con el propósito de revertir la historia que ha otorgado gran importancia a la formación en educación y humanidades. Esta apreciación afecta al campo de las ciencias sociales, que ha visto cómo en los planes de estudio se ven recortadas las asignaturas de esas disciplinas.

El caso de Colombia

En Colombia encontramos dos tipos de análisis con respecto a las políticas y a las reformas de educación superior que se han planteado en los últimos años en el país. Por un lado, están las agencias y agentes que, siendo consecuentes con el discurso oficial, defienden la inserción del país en la dinámica internacional estimulada por entidades como la UNESCO, EL BANCO MUNDIAL, LA OCDE, Proyecto Tuning, entre otros; y por otro lado, analistas que efectúan reparos a esta tendencia bajo el supuesto de que ella promueve la subordinación de la universidad al capital privado, despojándola de su autonomía (Villamil, 2009).

Hacen parte del primer grupo agencias como el Consejo Nacional de Acreditación. Giraldo (s.f.) plantea que actualmente las universidades tienen varios desafíos con el propósito de contribuir al mejoramiento de la sociedad; entre ellos están la aceptación y la comprensión de las necesidades de los cambios, la incorporación de nuevas tecnologías, la pertinencia de la investigación y el diseño de una estructura organizacional de gestión ágil, oportuna, eficiente y eficaz (p. 3, 4). Éstas son señales inequívocas del rumbo que ha tomado el campo de la educación superior en el país. Esta tendencia es tan fuerte que a la fecha es imposible que se ofrezca un programa académico que no posea el registro calificado. La mayoría

de universidades y otras IES han iniciado u obtenido la certificación de los programas o la acreditación institucional; y otras, aún pocas, poseen certificación de alta calidad¹.

El discurso de la calidad y la pertinencia de la educación superior en Colombia se recontextualiza desde la óptica de los países desarrollados, con todas las implicaciones que tienen, como la imperiosa necesidad de desarrollar reformas curriculares en las facultades y programas, lo cual ha provocado transformaciones como la incorporación de competencias genéricas, el recorte de los ciclos de estudio, cambios en las condiciones para obtener el título (Obregón, 2005), la capacidad de aprender a aprender y la continuación del aprendizaje durante toda la vida. En materia de investigación pertinente se definen líneas de investigación y proyectos que ante todo contribuyan al desarrollo económico, de acuerdo con los requerimientos del mercado (Acosta, 2005).

Ahora bien, a pesar de todos los procesos que se han implementado para cumplir con los indicadores internacionales, algunos analistas consideran que el desarrollo curricular de la educación superior en Colombia es insuficiente en relación con los retos y tendencias que el mundo global exige (Escorcia, 2007). Este autor considera que tendencias como la producción de conocimiento nuevo, los procesos de innovación, la implementación de programas en nuevas áreas del conocimiento, no se han logrado plenamente por el “predominio de enfoques administrativos legalistas, carentes de seguimiento y concertación con las instituciones” (p. 76).

En el segundo grupo están aquellos que se oponen a este modelo de las competencias. En este grupo se argumenta que la relación de la educación con el sector productivo es necesaria, pero lo inadmisibles es la subordinación del conocimiento al sector privado (Villamil, 2009). También se plantea que la universidad debe conservar su lugar de discusión sobre las reformas que se implementen, que es posible incorporar al currículo nuevas técnicas y saberes novedosos, sin que ello ponga en riesgo la estructura de las disciplinas. A

¹ Hasta el 30 de junio de 2010 tenían plazo las IES para solicitar el registro calificado de sus programas académicos; En 2016, 9.993 programas reportaron matrícula de estudiantes, en todas las modalidades (SNIES-MEN). Hasta mayo de 2017, 44 IES del país tenían la acreditación de alta calidad, catorce de ellas del sector oficial, y 30 del sector privado (SACES-MEN).

diferencia de la perspectiva tecnocrática, se defiende la permanencia de la tesis o la monografía como ejercicio investigativo, no sustituible por la práctica profesional.

En este panorama resulta importante reconocer las dinámicas que ha vivido la educación superior colombiana en cuanto a la cantidad de instituciones en los últimos años, con el ánimo de identificar las continuidades o discontinuidades con respecto al mismo fenómeno en otras latitudes de América Latina.

En las estadísticas que sobre las universidades colombianas se presentan a continuación no están incluidos los centros de estudio que aparecen nominados como institutos, escuelas superiores y colegios mayores, entre otros, que por efectos de la flexibilidad y falta de control gubernamental han crecido significativamente con múltiples denominaciones.

Los datos indican que en el país hay 32 universidades estatales u oficiales, de las cuales 30 ofrecen programas de educación. En el sector privado existen 168 IES (67 con denominación de universidad). 65 de las IES incluyen programas de educación en su portafolio (Altillo.com). Ahora bien, de las 30 universidades públicas, 19 tienen carreras de ciencias sociales en las modalidades de historia, geografía, filosofía o ciencias sociales. En cuanto a las IES no oficiales, de las 65 con programas de educación, 23 ofrecen licenciaturas en las modalidades señaladas y dos se enfocan en la investigación. Es importante señalar que varias universidades privadas se han extendido por varios departamentos del país, como la Universidad Antonio Nariño que posee once sedes; la Corporación Universitaria Minuto de Dios, que tiene seis sedes; la Universidad Santo Tomás, con seis sedes; la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), con diez sedes; la Fundación Universitaria San Martín, con siete sedes; y la Universidad Cooperativa con ocho sedes, entre otras. En el sector oficial solo la Universidad Nacional posee sedes en algunas regiones del país, y la Universidad del Valle en varios municipios del departamento homónimo.

En relación con los institutos se identifica la existencia de 50, de los cuales 18 son oficiales y 32 privados. Sólo hay dos institutos públicos y dos privados que ofrecen programas de educación, pero ninguno contiene carreras de ciencias sociales (Altillo.com).

La anterior información permite constatar el gran crecimiento que ha tenido la educación superior de carácter privado en el país, de manera similar a otros países de la región y con el claro establecimiento del modelo neoliberal, que tiene como uno de sus pilares la privatización de la educación. También se destaca que la variedad de IES clasificadas como corporaciones, fundaciones y universidades obedece a la apertura que la Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992) generó para que los particulares creasen instituciones educativas, a menudo sin los controles necesarios y de dudosa calidad (Giraldo, s.f.).

También podemos deducir que la oferta de educación superior de los programas de educación es relativamente homogénea en el territorio nacional. Esto quiere decir que, aunque en la capital, Bogotá, existe la mayor cantidad de IES que en cualquier otra región del país, la distribución por las regiones es bien significativa, de tal manera que departamentos como Antioquia, Valle del Cauca, Atlántico, Bolívar y Santander poseen un número de instituciones suficiente para cubrir la demanda propia.

El análisis de los planes de estudio de ciencias sociales en Colombia permite plantear como características destacadas los siguientes aspectos respecto de las transformaciones del currículo.

- La totalidad de universidades y de IES que ofrecen carreras de ciencias sociales han adoptado el modelo curricular por competencias, lo cual se refleja en la estructura del plan de estudios que organiza las asignaturas por créditos. Este es un requisito para figurar en el código SNIES, e incluso está presente en la resolución de acreditación y del registro calificado. La mayoría de planes de estudio están divididos por componentes o núcleos agrupados así: fundamentación y profundización como sucede en la Universidad del Valle, la Universidad del Quindío y la Universidad de Caldas en los ciclos básico, profesional, específico y complementario, como ocurre en las universidades Lumens Gentium y la Gran Colombia. Otras instituciones han creado nomenclaturas un tanto novedosas como la Universidad Libre, que agrupa los componentes del currículo en educabilidad, ético político, pedagogía e investigación, enseñabilidad; o la Universidad de Cundinamarca, que propone educabilidad, enseñabilidad, estructura histórica y epistemológica de las ciencias sociales, realidades y tendencias educativas.

- En un alto porcentaje de universidades la denominación del programa ha pasado de licenciatura en ciencias sociales a licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales. Este hecho ha provocado que el componente pedagógico de los programas se fortalezca y cobre relevancia en la estructura curricular, similar al componente disciplinar o profesional como sucede en las universidades Central del Valle, Libre, del Quindío, del Valle, la Distrital, de la Amazonía, entre otras. Las universidades que conservan la primera denominación también incluyen formación pedagógica pero en menor intensidad, como ocurre en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia o en la Universidad del Atlántico.
- Como consecuencia de la inserción de la educación superior colombiana en las dinámicas internacionales globalizadas, la oferta educativa de ciencias sociales se orienta fuertemente hacia el estudio de los asuntos contextuales, afectando de esa manera la importancia que tienen los contenidos disciplinares. En todos los planes de estudio analizados hallamos una diversidad de asignaturas o cursos tendientes a satisfacer necesidades o problemas de la época actual, o sobre competencias, cursos en informática, en problemática ambiental, desarrollo humano, etnoeducación, diversidad étnica, identidades contemporáneas, contexto mundial y nacional, competencias comunicativas, comprensión de textos, sociedad y cultura, entre una multiplicidad de saberes distintos a los particulares de cada disciplina. Es importante destacar que la mayoría de programas incluyen la aprobación de varios niveles del idioma inglés o lengua extranjera como requisito obligatorio para obtener el título.
- Desde esta perspectiva, son significativos los casos de la Universidad de los Andes, que ofrece la Licenciatura en Ciencias Sociales, con profundización en historia o filosofía, y en el ciclo básico incorpora saberes sobre equidad, justicia, derechos humanos, memoria, género, diversidad étnica, resolución de conflictos, comunicación; mientras que en la profundización propone un fuerte componente en investigación. Otro caso es el de la Universidad ICESI, que imparte la Licenciatura en Estudios Sociales y Humanos, programa nuevo orientado hacia las relaciones contextuales, con poco énfasis en lo disciplinar. Este programa incorpora nuevas nomenclaturas en los cursos como cronologías del mundo occidental, geografías del mundo contemporáneo, entornos políticos, ecología y paisaje terrestre, que le otorgan un sentido muy distinto a la formación del educador y al ejercicio de la práctica docente. Un tercer caso que llama la atención es

el de la Universidad Distrital de Bogotá, que en la justificación plantea la eliminación de las disciplinas y su sustitución por núcleos temáticos y problemáticos y por proyectos de investigación. Como consecuencia, la estructura curricular de su programa es horizontal, flexible, pertinente, multi e interdisciplinaria e innovadora. Este caso es un buen ejemplo de un diseño curricular “por competencias”, supuestamente en el campo de las ciencias sociales.

- En el campo educativo de las ciencias sociales también se ofrecen programas en una sola disciplina como licenciaturas en historia, en geografía o en filosofía. El diseño curricular en estos programas es similar al de los programas de ciencias sociales, sólo que con mayor profundización en el componente disciplinar en los programas de filosofía, como ocurre en la Universidad del Bosque, la Universidad San Alfonso, la Universidad Agustiniiana, la Universidad Uniminuto, la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad Nacional. En los programas de geografía se incorpora un número significativo de cursos con orientaciones contextuales o innovadoras como biogeografía, laboratorio de futuro o de crisis, conocimiento médico y culturas, cartografía y fotointerpretación, sistemas de información hidrográfica, etc., ofrecidos por universidades como la Universidad Externado de Colombia, la Universidad del Cauca, la Universidad Nacional. En relación con los currículos de historia, la tendencia es hacia la conservación de las nomenclaturas tradicionales como historia medieval, historia moderna o contemporánea, sociedades primitivas, historia de América, historia de Colombia, aunque incorporan áreas como lenguaje, contexto, competencias comunicativas, informática, legislación educativa, todas ellas propias de las relaciones contextuales.

Conclusiones

Las transformaciones en el currículo de ciencias sociales en América Latina, específicamente en los países estudiados, hacen parte de la dinámica de transformación económica, política, social y cultural que se vive en el mundo actual, jalonada por la globalización y el neoliberalismo. La intención de fortalecer la productividad ha conducido a que se modifiquen los sistemas educativos para sintonizarlos con la economía global. El currículo como el

eje sobre el cual se orienta la formación de los seres humanos está relacionado con las estructuras de poder dominantes en la sociedad, razón por la cual el Estado y las élites económicas imponen el discurso regulativo e instruccional que les garantice mantener sus privilegios.

El texto ha procurado describir y analizar la manera como los centros de educación superior han modificado sus elementos básicos con el propósito de adaptarse y/o cumplir con los requerimientos de las agencias internacionales. En este proceso han participado instituciones gubernamentales y académicas que con sus planteamientos justifican la transformación cultural de nuestros países.

El campo de las ciencias sociales no ha sido ajeno a esta dinámica de transformación conceptual, teórica y práctica. Las disciplinas llamadas humanistas o sociales asisten a la mutación de sus discursos, sus enfoques y sus propósitos. Hoy día los límites epistémicos entre las disciplinas son borrosos (Dogan, s.f.; Wallerstein, 2006), saberes de otros campos se articulan a los saberes de las ciencias sociales; y se fortalecen los procesos interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios. Surgen saberes híbridos en el afán de enfrentar los problemas que las nuevas relaciones sociales provocan; y es en este contexto que se transforma el currículo de las ciencias sociales, dado que el mercado y la sociedad globalizada demandan otras lecturas, otras miradas de la realidad y, por supuesto, otros campos de acción, otros sujetos, otras líneas de pensamiento.

El análisis de los planes de estudio demostró que al currículo se han incorporado una multiplicidad de saberes novedosos, instrumentales, normativos, contextuales, como consecuencia de la necesidad de adaptación o el sometimiento de la academia al mercado, sometimiento debido a cambios que se han producido a ritmos impresionantes, sin los análisis requeridos y sin las resistencias necesarias. Ahora bien, no queremos aparecer como defensores de un pensamiento tradicional o conservador, que se niega a asumir la dialéctica social. Al contrario, consideramos que con los nuevos tiempos se hace necesario acceder a otras epistemes, las cuales, con sus gramáticas, sean capaces de describir y explicar con mayor fuerza los acontecimientos educativos que afloran en su dispersión en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Acosta, O. (2005). Reformas Curriculares. *Estudios Sociales*. N° 20, junio, 101-107.
- Andrade, R. (2007). Análisis de las nuevas políticas de educación superior venezolanas desde la democracia cognitiva de Edgar Morín. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*. V.17. N° 49.
- Altillo (en línea). Disponible en <http://www.Atillo.com/universidades>
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal
- Arnaz, J. (1981). *La planeación curricular*. México: Trillas
- Arredondo, V., Ribes E., y Robles E. (1979). *Técnicas instruccionales aplicadas a la educación Superior. Mexico. Trillas*
- Beauchamp G. (1977). Basic components of a curriculum theory. En Bellak A. A. & kliebard, H. M. *Curriculum and evaluation*. California: Mc Cutchan Publishers Corporation
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bobbitt F (1924). *How to make a curriculum*. New York: Houghton Mifflin Company.
- CINDA. (2009). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior. (en línea) Recuperado de <http://www.upch.edu.pe/rector/dugec/images/files/biblioteca/39.PDF>
- Consejo Nacional de Acreditación. (2006). Lineamientos para la acreditación de programas. (en línea) Recuperado de http://cms-static.Colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186359_lineamientos_2.pdf?binary_rand=6205.
- Consejo Nacional de Educación. (2010). Sistema de Educación Superior. Un sistema articulado para una educación a lo largo de la vida. *Boletín del Consejo Nacional de Educación Superior*, N° 30.
- Comisión Nacional de Currículo, Venezuela (2010). Orientaciones para la transformación curricular universitaria del siglo XXI.
- De Alba, A. (2002). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. México: UNAM.
- Del Mastro, C. (2011). *La Educación Superior en Perú 2005-2009*. Lima: CINDA.
- Díaz Barriga, A. (1996). *El Currículo Escolar*. Buenos Aires: Aique
- Díaz Barriga, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. En *Tecnología y comunicación educativas*, N° 21, México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, pp. 19-39.

- Díaz Villa, M. (2006). Introducción al estudio de la competencia. Competencias y educación. En *Flexibilidad y competencias laborales en las universidades iberoamericanas*. México: Ediciones Pomares.
- Díaz Villa, M. (2011). Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en la educación superior. *Pedagogía y Saberes*, N°. 35.
- Díaz Villa, M. (2015). Sobre el currículo. Conferencia. Facultad de educación, Cali: Universidad Santiago de Cali.
- Dogan, M. (s.f.). Grietas en las murallas de las disciplinas. Recuperado de <http://www.unesco.org/issj/rics/rics153/doganspa.html>
- Dussel, I. (2005). *Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas*. FLACSO/Argentina. Recuperado de <http://www.oei.es>.
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Escorcía, R. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Revista Educación y educadores*, V. 10. N° 1, pp. 63-77.
- Estrada, J. (2011). La Universidad bajo el asedio del radicalismo neoliberal. *Izquierda*. N° 11. Bogotá.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/.../gibbons>
- Giraldo, U. (s.f.). *Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia*. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf
- Giroux, A., Penna N y Pinar W (1981). *Curriculum and Instruction*. Berkeley, California: Mccutchan Publishing Corporation.
- Glazman R. y De Ibarrolla M. (1978). *Diseño de planes de estudio*. México: CISE-UNAM
- González E. (2009). *Formación basada en competencias: Desafíos y oportunidades*. Santiago de Chile: CINDA.
- Hernández M. (2011). La confianza inversionista de Santos para la educación superior y la salud. *Izquierda*. N° 11. Bogotá.
- Johnson H (1970). *Curriculum y educación*. Buenos Aires: Troquel
- Kilpatrick W H. (1925). *El nuevo programa escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada
- López Segre, F. (2010). *Educación Superior Internacional Comparada*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

- McLaren, p. (1984). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Proyecto de reforma a la Ley 30 de 1992.
- Mora García, J. P. (2004). El Currículum como Historia Social (Aproximación a la historia del curriculum en Venezuela). *Teoría y didáctica de las ciencias sociales*. N° 9. pp. 49-74.
- Obregón, D. (2005). Reformas curriculares. *Revista de estudios sociales*, N° 20. pp. 101-107.
- Ortega, O. (2009). Flexibilidad, créditos y competencias. Una trilogía necesaria de dimensionar. *Revista colombiana de educación superior*. N° 2.
- Parada, J. (2004). Realismo crítico en investigación en ciencias sociales. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=0>
- Pardo, M. I. (2004). Competencias en la educación superior. *Revista científica Universidad del Bosque*, V. 10. N° 1.
- Parra-Sandoval, M. C. (2007). Las políticas de educación superior en Venezuela ¿En busca del tiempo perdido? *Perfiles horizontes*. V. XXIX. N° 118, pp. 79-90.
- Pérez, F. (2013). Reformas a la Educación Superior en Perú. *Reformas a la Educación Superior en América Latina: Ecuador, Chile, México, Perú y Colombia*. Memorias del encuentro. Bogotá: MEN.
- Phenix P (1962). *Realms of meaning: a philosophy of the curriculum for general education*. New York: Mcgraw-Hill Book Co.
- Popham E. y Baker J. (1970). *Planeamiento de la enseñanza*. Paidós: Biblioteca del Educador Contemporáneo.
- Revelo Revelo, J. (s.f.). *Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior en Iberoamérica. Reto de garantía y de fomento de la calidad*. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico6.pdf
- Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Universidad Militar Nueva Granada*. V. 1(XI).
- Rosselot, E. (2005). La globalización en la educación superior europea. Pródromos para nuestra educación médica. *Revista médica de Chile*, 133(7), 833-840. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872005000700012&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0034-98872005000700012
- Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM.

- Saylor, J. G. y Alexander, M. (1954). *Curriculum planning for better teaching and learning*. London; Rinehart.
- Schiappacasse, E. (2007). El impacto de la globalización en los currículos de estudios médicos. *Rev. Educ. Cienc. Salud*, 4 (1), 9-12. Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol412007/art4107a.pdf>
- Schwab, J. (1964). Structure of the disciplines: meaning and significance. In G. W. Ford, & I. Pugno (eds.). *The structure of knowledge and curriculum* (pp. 6-30). Chicago, IL: Rand McNally
- SINEACE (2012). Educación Superior en el Perú: Retos para el Aseguramiento de la Calidad. Recuperado de <http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/>
- Sisto, V. (2007). Managerialismo y trivialización de la universidad. *Nómadas*, N° 27.
- Solar, M. I. (2009). *Diseños curriculares: orientaciones y trayectoria en las reformas educativas*. Cinda.
- Stenhouse, I. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata.
- Stenhouse, I. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tyler, R. W. (1950). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Villanueva, E. (2008). Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la Educación superior en América Latina y el Caribe. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado de www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option
- Villamil, E. (2009). La reforma curricular hoy: ¿Homogenización y estandarización? *Universia*. Recuperado de <http://noticias.universia.net.co/vida-universitaria/noticia/2009/03/17/238256/reforma-curricular-hoy-homogenizacion-estandarizacion.html>
- Universia. (2010). Venezuela es el segundo país con mayor porcentaje de universitarios en América. Recuperado de <http://noticias.universia.edu.ve/vida-universitaria/noticia/2010/09/29/519397/venezuela-es-segundo-pais-porcentaje-universitarios-america.html>
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación de Colombia y Brasil

Andrea Palomino Salcedo

Introducción

La información ha tenido un papel fundamental a través de la historia y la posibilidad de compartirla mediante la comunicación sigue asombrando a la humanidad. El intercambio de información define la conducta del ser humano; lingüistas y biólogos sostienen que el invento de almacenar información por medio de diversas técnicas, como el arte, el lenguaje o las herramientas, fue la fuerza que llevó a los humanos a convertirse en la raza dominante en el planeta. (CEPAL, 2008, p. 11).

La información en todos los ámbitos de la sociedad actual, y especialmente la que resulta de la tecnología, es utilizada de forma significativa para mejorar la calidad de vida de los individuos. La vida del hombre actual se encuentra permeada por la presencia abrumadora de la tecnología, en sus actividades cotidianas, en su forma de vivir, de pensar, de convivir y de establecer relaciones con sus semejantes. Los medios tecnológicos han cambiado el mundo a tal punto que el hombre ya se aisló de ese ser humano básico que sólo miraba por lo esencial de su supervivencia. Hoy el hombre se encuentra en un contexto de urbanización y de civilización de masas, propio de la cultura del capitalismo, en la que se es productor y consumidor, como proponen Horkheimer y Adorno (2009) en *Dialéctica de la ilustración*. Esto le impone unas obligaciones sociales en las cuales es más importante el tener y el aparentar, que el ser y el saber.

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) pueden considerarse una tendencia mundial o hecho mediático que ha transformado la historia del hombre, desde su masificación en el siglo XX y su omnipresencia en todas las áreas de la actividad humana del siglo XXI. Rifkin (2000) describe las TIC como herramientas relacionales, que predicen un evangelio comercial basado en la venta de experiencias personales y la mercantilización de relaciones entre individuos, que permiten el surgimiento de comunidades de intereses. Más allá del propósito con el cual éstas surgen, se evidencia que su presencia ha modificado la vida del planeta en el último siglo de forma casi impensable. Gran cantidad de hábitos cotidianos de nuestras sociedades se han transformado con su presencia. Actividades tales como realizar compras, dejar mensajes, desarrollar transacciones financieras, realizar pagos, entre muchas otras acciones de nuestra vida diaria ya no son como en otrora, dado el surgimiento y evolución de las TIC.

La evolución de las TIC ha conducido a muchos sectores de la sociedad, y en especial a la educación de todos los niveles, a enfrentar un nuevo paradigma dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, modificando el papel de los participantes del acto educativo y alterando el concepto de salón de clase. La manera como los profesores del siglo XXI se relacionan con sus estudiantes en el aula dejó de reducirse a una simple transmisión de conocimientos. Estas tecnologías llegaron para formar parte de la vida y el desarrollo de las instituciones educativas.

Este artículo desarrolla el concepto de TIC como un hecho histórico-social. Analiza su importancia en la sociedad actual, su uso en la educación, su relación con los docentes, su contextualización en la educación de Colombia y Brasil y, finalmente, una breve revisión de su uso en el contexto latinoamericano.

Las TIC como hecho histórico social

Durante los últimos dos siglos, la humanidad ha protagonizado grandes evoluciones y revoluciones producidas por movimientos artísticos, culturales y filosóficos, y el hombre ha terminado dependiendo de la tecnología, lo que sobrepasa el legado de la modernidad. Podemos decir que hoy el hombre no sólo es *homo economicus* sino *homo tecnológico*.

Desde sus orígenes el hombre ha buscado la manera de comunicar sus saberes, y ha desarrollado diversos medios y recursos de comunicación en el transcurso de su evolución en la historia, persiguiendo difundir y transmitir información. Durante muchos siglos, el hombre ha desarrollado herramientas esenciales para resolver su profunda necesidad de “ser social” (Maslow, 1941), lograr comunicarse con sus similares, e inclusive pretender comunicación con personas situadas en otros lugares del mundo.

Algunos autores como Bosco y Adell (1995) proponen la división de la historia del hombre en función de la comunicación, la transmisión, la codificación y el tratamiento de la información, en un análisis sobre los cambios radicales ocurridos en los diferentes períodos de su organización social, organización del conocimiento y evolución en sus capacidades de razonamiento, que han sido fundamentales para la humanidad.

A lo largo de la historia el hombre ha experimentado la necesidad de transmitir conocimientos y saberes, y la tecnología le ha permitido usar medios de control o modificación de su ambiente natural, para facilitar su cotidianidad y dominar la naturaleza, dominación que, de acuerdo con Habermas (1968), es perpetua y amplia, y que, por medio de la tecnología, proporciona cambios en los contextos personal, económico, social, político y cultural. Sin embargo, “La tecnología no se puede reducir a un conjunto de diseños o planos que definen un producto; por el contrario, son actividades orientadas a la solución de problemas y que incorporan formas tácitas de conocimiento mediante procesos individuales u organizacionales” (CEPAL, 2008, p. 12).

En el siglo XXI, las TIC han surgido como respuesta a la necesidad de integrar la información y la comunicación en un solo y dinámico concepto que ha impactado todos los ámbitos de la vida humana. Su impresionante desarrollo ha venido a conformar lo que conocemos como “sociedad del conocimiento” o “de la información”: “El conocimiento se multiplica más rápido que nunca antes y se distribuye de manera prácticamente instantánea. El mundo se ha vuelto un lugar más pequeño e interconectado” (UNESCO, 2013a, p. 10).

Ninguna tecnología ha producido tantas transformaciones en la sociedad, la cultura y la economía global como las TIC. Ellas han modificado para el hombre la forma de desarrollar sus actividades cotidianas (comunicación, entretenimiento, negocios, socialización, ámbito laboral, entre otros) convirtiendo el mundo en una pequeña aldea (UNESCO, 2013b).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como concepto

De acuerdo con Carneiro, Toscano y Díaz (2009), las TIC son un medio que el hombre ha desarrollado para facilitar el intercambio de información con otros hombres. Las TIC hacen referencia a un conjunto de técnicas, desarrollo de software y dispositivos que se integran entre sí con la función de almacenar, procesar y transmitir información. Desde el punto de vista de Castells (1994):

Tan pronto como se difundieron las nuevas tecnologías de la información y se las apropiaron diferentes países, distintas culturas, diversas organizaciones y metas heterogéneas, explotaron en toda clase de aplicaciones y usos, que retroalimentaron la innovación tecnológica, acelerando la velocidad y ampliando el alcance del cambio tecnológico, y diversificando sus fuentes. (Castells, 1994, p. 4)

El término “Tecnologías de la Información y la Comunicación” ha revolucionado la historia de la humanidad con el paso del tiempo. Este término ha sido definido por diversos autores como Benjamín y Blunt (1992), quienes las consideraron como aquellas tecnologías y comunicaciones basadas en computadores, usadas para adquirir, manipular, almacenar y transmitir información de cualquier índole, tanto a nivel personal como corporativo. De manera similar, el consultor de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Guillermo Sunkel (2006), define las TIC como

Las herramientas y procesos para acceder, recuperar, guardar, organizar manipular, producir, intercambiar y presentar información por medios electrónicos. Estos incluyen hardware, software y telecomunicaciones en la forma de computadores y programas tales como aplicaciones multimedia y sistemas de bases de datos. (Sunkel 2006, p. 8)

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2001), las TIC hacen referencia a aquellos dispositivos que capturan, transmiten y despliegan datos e información de manera electrónica, que apoyan el crecimiento y desarrollo económico de la industria de la manufactura y la industria de los servicios. Haag y Cummings (2004) fortalecieron la anterior definición al incluir los computadores personales, los dispositivos móviles, el Internet y todos aquellos dispositivos asociados, sin olvidar otras TIC tradicionales como la radio, la televisión, la telefonía fija y la banda ancha. Asimismo, Pérez e Imperatore (2009) consideran que:

En las últimas décadas, la difusión y penetración ampliadas de las tecnologías de la información y la comunicación –especialmente diseñadas para la red internet– han actuado como un factor condicionante de transformaciones en las prácticas y los procesos comunicacionales en distintos ámbitos de la esfera pública y la vida social. (Pérez e Imperatore, 2009, p. 55).

Desde finales del siglo pasado y en el actual siglo, el desarrollo de las TIC ha estado apoyado por la evolución y crecimiento del Internet, aunque no de una manera similar entre los países del mundo. En América Latina, por ejemplo, se ha observado un crecimiento sostenido, permitiendo la inclusión a la sociedad de la información a más integrantes de sus comunidades:

A partir de fines de los noventa y en la medida que se fue reconociendo el impacto positivo del uso de las TIC en el desarrollo, los países fueron adoptando diversas medidas para su promoción, a fin de masificar su acceso y uso, y permitir a los países reducir la brecha digital y la exclusión social, promoviendo una eficiente y rápida inserción a la Sociedad de la Información y el Conocimiento. (Ponce y Rojas, 2010, p. 2)

A nivel mundial, los países en desarrollo fueron los primeros en dar el paso para instituir políticas más claras respecto de su uso social. Entre los pioneros, para el año 2000, está la Comunidad Europea con su e-europe o plan de sociedad de la información, que pretendió alcanzar una economía basada en el conocimiento. En la región de América Latina, los gobiernos han realizado grandes esfuerzos, para definir planes de acción y marcos de políticas, orientados a su uso e implementación, con el fin de promover el desarrollo de sus naciones, contrarrestar las inequidades sociales y reducir la brecha digital (UNESCO, 2013b). No hay que olvidar que, desde el inicio del siglo, los gobiernos latinoamericanos han buscado impulsar el desarrollo de la sociedad

de la información, a través de acuerdos como la Agenda de Conectividad para las Américas, el Plan de Acción de Quito 2002 o la Declaración de Bávaro en 2003, entre otras estrategias para el desarrollo común de la región.

El pensamiento, el conocimiento y la transmisión de saberes dentro de las TIC han permitido el surgimiento de nuevas maneras de ver el mundo dentro de esta revolución. Esto ha transformado la vida de la humanidad, lo cual va más allá de un *hardware* o un *software*.

Impacto social de las TIC

La vida de la humanidad mejoró considerablemente a partir del surgimiento de las TIC como soporte fundamental del conocimiento. Esto modificó la forma de conocer y de pensar del hombre moderno (Belloch, 2012). A través de aplicaciones especializadas o de software, un individuo puede acceder a información disponible en cualquier parte del mundo, casi en tiempo real:

El uso eficiente de las TIC permite a los ciudadanos acceder a más y mejor información, de manera rápida y oportuna, posibilitando mejorar la calidad de la educación, de la salud y el desarrollo social de los pueblos, generando más oportunidades y mejores condiciones para potenciar las capacidades humanas, permitiendo mayor integración, lo cual a su vez promueve una sociedad más igualitaria y democrática. (Ponce y Rojas, 2010, p. 1).

Como fenómeno, las TIC han fortalecido lo que se conoce como “revolución” social y la evolución acelerada de “la sociedad de la información”. La información que ellas proporcionan es el principal insumo en el surgimiento de nuevas profesiones y en el ajuste de los empleos ya conocidos en nuestros contextos. Ellas son un aporte no solo a la economía y a la sociedad, también son medios de inclusión y exclusión social. David Segarra (2004), en su artículo “Las nuevas tecnologías, ¿nuevo factor de exclusión social?”, encuentra que en el contexto de las sociedades contemporáneas existen unas grandes visiones sobre el papel de las TIC, y observa que éstas pueden constituir un factor de exclusión sociocultural que se suma a los factores clásicos de exclusión económica, la cual agrava problemas preexistentes como la edad, la pobreza, el analfabetismo y la precariedad laboral, entre otros.

Para Rovira y Stumpo (2013) “Las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) han experimentado un desarrollo espectacular a lo largo de los últimos veinte años y han impulsado innovaciones que afectan a todos los ámbitos de la economía y de la sociedad” (p. 17).

El Banco Mundial declara que: “En todo el planeta, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) están transformando el mundo del trabajo mediante la creación de nuevas oportunidades de empleo y el aumento de la innovación, inclusión y globalización de los mercados laborales” (Banco Mundial, 2013, párr. 3). En este sentido, la contribución de las TIC al contexto de las sociedades posmodernas, involucra el teletrabajo como una alternativa viable para que los individuos cuenten con mayores comodidades en su cotidianidad y puedan desarrollarse personal y profesionalmente.

Desde una dimensión social, las TIC tienen y tendrán una fuerza e influencia en los diferentes ámbitos y estructuras sociales donde se desarrollen, lo que generará una constante interacción en un doble sentido: entre la tecnología y la sociedad, en aras de alcanzar una sociedad justa e incluyente (Belloch, 2012).

Desde la perspectiva de Carneiro et al. (2009, p. 14), “Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) son la palanca principal de transformaciones sin precedentes en el mundo contemporáneo”. El mundo actual vive una revolución mediada por las TIC, que beneficia principalmente a la industria de los computadores, las empresas desarrolladoras de software, los bancos, los gobiernos, los grandes almacenes, las fuerzas militares de los países, entre otras organizaciones. Sin embargo, en la actualidad, el acceso a la tecnología a nivel mundial aún es precario y los beneficios de las TIC no llegan a todos los rincones del planeta. Gran parte de la población aún se encuentra tecnológicamente aislada.

Ahora bien, independientemente de la desigual distribución del acceso a las TIC en los países que se denominan en desarrollo, el Banco Mundial (2014) presenta las TIC como un importante eje para el mejoramiento social: “El progreso tecnológico es una importante fuerza que impulsa el crecimiento económico. En particular, la infraestructura de TIC ha atraído

mucha inversión y generado importantes ingresos fiscales y oportunidades de empleo en los países en desarrollo” (Banco Mundial, 2014, párr. 4). A pesar del enfoque positivista de muchos autores y agentes con respecto a su presencia en los diferentes sectores y contextos de las sociedades globales, éstas han traído grandes transformaciones en la evolución de la humanidad, impactando la cotidianidad personal, familiar, laboral, social, entre muchas otras de los individuos y las sociedades actuales, lo que ha provocado violencia, destrucción, aislamiento social, frialdad en las relaciones interpersonales, desigualdad traducida en “la brecha digital”, pérdida de valores, y un pobre sentido de sentido de la ética y la moral, entre muchas otras consecuencias.

Burbules et al. (2007), en publicación para la UNICEF, la IIEP y la UNESCO, hacen referencia a las profundas transformaciones socioculturales, las cuales han dado lugar a las TIC, de cara al escenario mundial de concentración y exclusión; y hace un llamado para que las oportunidades que éstas generan sean usadas con el fin de reducir la brecha entre quienes tienen acceso a las tecnologías, así como entre quienes no lo tienen, “entre aquellos que interactúan con los medios y los recursos, modificándolos e interviniendo activamente con ellos” (p.17).

El impacto que han tenido las TIC no ha sido el mismo en cada país del mundo. Jacovskis (2011) sostiene que en los países desarrollados las personas las tienen incorporadas a su vida cotidiana; pero en muchos casos son “informáticamente analfabetas”. En contraposición, en los países denominados “en vías de desarrollo” no es necesariamente así. Jacovskis argumenta, además, que la informatización abre una amplia brecha entre quienes tienen acceso a las TIC y quienes carecen de ese acceso. Con referencia a América Latina menciona que:

Al ser América Latina parte del mundo en desarrollo, podría pensarse que sólo las minorías con poder e influencia se benefician de las TIC; sin embargo, la situación es mucho más compleja. Por un lado, la informática puede ser una herramienta importante y, sobre todo, barata, de inclusión social, y por otro lado su uso está mucho más extendido en sectores sociales carenciados de lo que a veces podría esperarse, lo cual plantea interrogantes y desafíos. (p. 2)

Las TIC en la educación

Las TIC son un fenómeno que traspasa barreras en el mundo actual y posmoderno y que ha llegado a diversos espacios de la sociedad, entre ellos las aulas de clase, con el propósito de interrelacionar nuevas experiencias y realidades. Al respecto Burbules et al. (2007) mencionan que:

La incorporación de las TIC en la sociedad en general, y en la educación en particular, se encuentra ligada a políticas de igualdad, y debe ser cuidadosa y estratégicamente planificada. En definitiva, es fundamental el papel de un Estado que aspire a poner al alcance de todos los ciudadanos un uso productivo y crítico de estos nuevos productos culturales. (Burbules et al., 2007, p. 17)

De acuerdo con el portal Altablero (2014), las TIC en la educación deben ser:

Parte integral de la educación moderna, permitiendo con su uso efectivo llevar a cabo la misión de divulgación e investigación en las instituciones educativas. El computador debe sobrepasar sus funciones tradicionales, como simple herramienta de procesamiento de texto y computación individual, para convertirse en herramienta de uso comunitario que facilite el desarrollo y la coordinación de tareas cooperativas con base en la información. Las actividades escolares colaborativas, desde cualquiera de las áreas temáticas del currículo, son el eje de innovación en aspectos socioculturales propios del entorno pedagógico. Este tipo de actividad tecnológica involucra el desarrollo y crecimiento del talento humano como un proceso cooperativo espontáneo y efectivo, contrastando con la actual cultura basada en la competitividad y la propiedad intelectual. (párr. 9)

Dentro de la educación, el uso de las TIC tiene cada día más importancia. Los docentes y grupos pedagógicos de las instituciones educativas deben ser conscientes de su llegada a las aulas y estar actualizados en el uso de estas tecnologías, en función de la adaptación a las exigencias del mundo actual y a las de sus estudiantes. Para Burbules et al. (2007):

Los desafíos que las escuelas enfrentan hoy son tan complejos y desalentadores que es lógico que surjan grandes esperanzas ante máquinas y redes que prometen aportar enormes cantidades de información y de oportunidades de aprendizaje a las personas, tanto jóvenes como adultas, de un modo inimaginable una generación atrás. (Burbules et al. 2007, p. 33)

El uso de los dispositivos de las TIC como computadores, tabletas, *smartphones*, entre otros, debe trascender el carácter de simples herramientas de entretenimiento o de artículos de moda. La educación y, en especial, la educación virtual de la actualidad, enfrentan un gran reto para que estas herramientas hagan parte de la formación de los individuos dentro de sus comunidades y sean utilizadas como herramientas educativas, no sólo en las aulas, sino también en contextos de cotidianidad de los estudiantes como sus hogares, sus lugares de trabajo, bibliotecas, sitios públicos, entre otros espacios. La UNESCO (2013c) indica que el incremento exponencial de los dispositivos móviles, tanto en naciones industrializadas, como en los países en vías de desarrollo, suscita oportunidades desconocidas, y aumenta las posibilidades de acceso, equidad y calidad en términos de la educación. La UNESCO (2013c) menciona que:

La “sociedad de la información” en general, y las nuevas tecnologías, en particular las móviles, inciden de manera significativa en todos los niveles del mundo educativo (...) El aprendizaje mediante dispositivos móviles, una modalidad de rápido crecimiento entre las aplicaciones de las TIC a la educación, tiene la capacidad de influir considerablemente en las prestaciones educativas. (UNESCO, 2013c, párr. 3)

Desde esta perspectiva, la transformación de la escuela tradicional no es sencilla, pues ésta ha estado destinada a preservar y transmitir usos, costumbres, conocimientos, habilidades y valores estandarizados. La escuela de la actualidad debe desarrollar actividades y poseer ritmos que estén en coherencia con las características y formas de ver el mundo de los estudiantes de hoy, que están acostumbrados a acceder a la información digital, y no sólo al papel, además de disfrutar de las imágenes con movimiento. Ellos realizan cómodamente muchas actividades simultáneamente y su manera de adquirir conocimientos es discontinua y no lineal (UNESCO, 2013a). Esto significa que:

Las nuevas generaciones van asimilando de manera natural esta nueva cultura que se va conformando y que para nosotros conlleva muchas veces importantes esfuerzos de formación, de adaptación y de ‘desaprender’ muchas cosas que ahora ‘se hacen de otra forma’ o que simplemente ya no sirven. Los más jóvenes no tienen el poso experiencial de haber vivido en una sociedad ‘más estática’ (como nosotros hemos conocido en décadas anteriores), de manera que para ellos el cambio y el aprendizaje continuo para conocer las novedades que van surgiendo cada día es lo normal. (Marqués, 2012, p. 6).

Para Díaz Barriga (2009), el uso de las TIC en la educación debe plantear una reflexión sobre la transformación de la cotidianidad en las aulas de clase, la innovación en los métodos de enseñanza, los materiales educativos y la evaluación, así como el cambio radical en la concepción del espacio físico en el salón, y la capacitación docente.

El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina SITEAL (2014) considera las TIC como un medio de mejoramiento de la educación, generador de transformaciones por medio de lo pedagógico, en procura de la calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje y de la mano de la innovación educativa. Es importante, por lo tanto, reconocer que la innovación educativa coexiste con la innovación tecnológica en una estrecha relación en la que ambas se asocian y resaltan la calidad del proceso de aprendizaje para los estudiantes de estas épocas. Para la IIPE-UNESCO (2006), lejos de considerar las tecnologías como la panacea que resuelve todos los problemas de la educación, se deben concebir como una ventana de oportunidad para innovar en aspectos organizativos, de gestión, planificación, currículo y enseñanza. Los ministerios de educación en Colombia y Brasil, así como en muchas naciones latinoamericanas, se enfrentan a los grandes retos que plantea la revolución de dichas tecnologías en la educación, la cual se debe ofrecer con estándares de calidad. Esto significa no sólo dotar y mantener las aulas de informática en instituciones educativas con tecnología de punta, o con las aplicaciones de software más recientes, o el ancho de banda de mayor capacidad del mercado, sino contar con docentes cualificados en el uso y apropiación de dichas tecnologías en las aulas de clase y los currículos, dentro de los contextos específicos y culturales de cada país.

Los docentes frente a las TIC

Hoje, ser educador exige muito mais do que ter somente conhecimento sobre sua área específica. É preciso ser um estimulador do prazer em construir o conhecimento. O educador tem que ensinar seus alunos a pensarem, a descobrirem, a desenvolverem suas competências e habilidades. O professor do século XXI é um estimulador, motivador no desenvolvimento de habilidades e potencializador de competências nos

alunos. Mas para isto, ele tem que quebrar os velhos paradigmas da escola tradicional, deixando de ser somente um transmissor de informações¹. (Brandão, 2010, párr. 3)

El trabajo de los docentes en el aula debe contar no solo con su experticia en un área específica y el uso adecuado de las TIC. El docente debe romper paradigmas que lo impulsen a nuevos retos de información y actualización. Además debe implementar estrategias didácticas activas adecuadas que promuevan el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes, y facilitar que éstos desarrollen el pensamiento crítico y creativo al momento de aplicar las TIC en los diferentes contextos académicos y cotidianos.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje del siglo XXI, “as tecnologias são indispensáveis na educação das crianças e dos adolescentes. Eles ‘vivem’ tecnologias e quem não vive sonha em viver. É o mundo dele. Isto é fato. Como ignorar este potencial? Como permanecer no cuspe e giz?” (Brandão, 2010, párr. 4).²

Los niños y jóvenes de la actualidad han crecido en un mundo permeado por el uso de las TIC, de manera que conocen su funcionamiento de primera mano. Sin embargo, todavía hay mucho por hacer para que éstas sean bien aprovechadas en el campo educativo. En diferentes documentos, la UNESCO plantea orientaciones a los docentes para su uso adecuado y, en particular, directrices para planificar programas de formación inicial docente (Vaillant, 2013). El papel del docente actual frente a las TIC no puede seguir siendo reactivo y sus prácticas no pueden continuar al alrededor de la tiza y el tablero. Si las TIC llegaron para quedarse, ellas deben evolucionar e introducirse de manera acertada en las aulas, y no sólo ser dispositivos, aplicaciones o simples accesorios de los salones de clase. Sin embargo, es importante considerar que, por sí mismas, ellas no necesariamente orientan

¹ Hoy, ser educador exige mucho más que contar exclusivamente con el conocimiento de un área específica. Es necesario ser un motivador en el placer de construir el conocimiento. El educador tiene que enseñar a sus alumnos a pensar, a descubrir, a desarrollar sus competencias y habilidades. El profesor del siglo XXI es un estimulador, motivador en el desarrollo de habilidades y potencializador de competencias en los estudiantes. Pero para esto, él tiene que romper los viejos paradigmas de la escuela tradicional, dejando de ser sólo un transmisor de informaciones.

² Las tecnologías son indispensables en la educación de los niños y los adolescentes. Ellos ‘viven’ tecnologías y quien no las vive sueña en vivirlas. Son su mundo. Esto es un hecho. ¿Cómo ignorar este potencial? ¿Cómo permanecer en la tiza y el tablero?

el desarrollo de las actividades cognitivas en los estudiantes dentro de las instituciones educativas. Es el docente quien debe seguir siendo parte activa de la formación de sus estudiantes.

Al involucrarlas en el contexto educativo, es necesario reconocer la forma en que los estudiantes modernos alcanzan sus saberes. Con el surgimiento de la sociedad de la información y del conocimiento, y con el uso en aumento del Internet, es necesario comprender de qué forma los estudiantes de estas nuevas generaciones aprenden y comprenden. En contextos sociales como el actual, en los que la educación se encuentra permeada por la cultura posmoderna y la globalización, es necesario reflexionar sobre las prácticas pedagógicas dentro del escenario educativo. Bernstein (1998) plantea en su obra *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica* que las prácticas pedagógicas son un contexto social fundamental, por medio del cual se realiza la producción y reproducción cultural. Si aplicamos el punto de vista de Bernstein a las TIC, tenemos que la práctica pedagógica apoyada en las tecnologías debe fijar su atención sobre el contexto social, cultural y educativo en que se desenvuelven los estudiantes de hoy, e igualmente debe incentivar los procesos de producción de conocimiento, es decir: “Organizar relaciones interpersonales, recursos didácticos, uso del tiempo, evaluación de alumnos y todos los elementos para el logro de objetivos curriculares” (Bernstein, 1998, p. 35).

La tendencia actual de la educación apoyada por las TIC supone la existencia de modelos pedagógicos ajustados a las necesidades de los estudiantes del mundo de hoy. Estos modelos debieran estar orientados a un aprendizaje sociocultural, clave del desarrollo en las personas, tanto individual como social (por medio de la colaboración de otros individuos). Al respecto Galvis (2004) considera que su uso adecuado en el aula de clase se encuentra asociado con el enfoque educativo que desarrolle el docente en conjunto con los usos educativos que este les dé, y clasifica las TIC de acuerdo con tres posibles tipos: transmisivos, activos e interactivos “Las TIC deben ser estudiadas y aplicadas inevitablemente en los modelos pedagógicos de la educación media y superior. Ninguna institución educativa y ningún docente puede estar al margen de esta coyuntura” (Rodríguez, 2011, p. 8).

Desde la misma perspectiva, para Rodríguez (2011) las TIC en el ámbito académico deben ser pensadas y planteadas en las instituciones educativas desde todos los niveles, tanto en educación básica, como media y superior. Agrega que no se debe olvidar el contexto específico donde se desarrolla el acto educativo, pues no es lo mismo su uso y apropiación para un estudiante de la ciudad, que para el estudiante de un área rural.

El aprendizaje de los estudiantes de hoy con las TIC debe tener un impacto en la práctica educativa, pues ésta debe adaptarse a los nuevos tiempos y a las nuevas formas de enseñar y aprender. Eso presupone encontrar las verdaderas necesidades educativas de la sociedad de la información y el conocimiento que se consolida en nuestro mundo actual, donde la educación tiene un indiscutible protagonismo en el desarrollo cultural, y puede transformar la cotidianidad y modificar el tiempo y el espacio para desarrollar nuevos conocimientos y obtener beneficios comunes. Por esto “La presencia del computador no es todo. Hay que acompañarlo con conectividad, tener acceso a la información, la lectura, el análisis, la comunicación, el desarrollo de redes o trabajos en colaboración” (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2007, p. 1).

De acuerdo con la UNESCO (2009):

Se reconoce que el uso de las TIC en educación puede ampliar el acceso a oportunidades de aprendizaje, mejorar los logros de aprendizaje y calidad de la educación incorporando métodos avanzados de enseñanza, así como impulsar la reforma de los sistemas educativos. (UNESCO, 2009, p. 9)

El reto ahora de los gobiernos y de las naciones denominadas desarrolladas, como el de las en vías de desarrollo es realizar esfuerzos para incluir el uso de las TIC dentro de sus políticas educativas y de inversión financiera y social en sus naciones, con el fin de no quedar rezagadas en esta revolución mundial.

Las TIC en el sistema educativo colombiano

En la Constitución Política colombiana, los ciudadanos pueden acceder a la educación como un derecho fundamental y como un servicio público con función social, la cual el Estado debe vigilar e inspeccionar para que el servicio sea integral, incluyente y de calidad. La Ley General de Educación

(Ley 115 del 8 de febrero de 1994) define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en la concepción integral de la persona humana, de su dignidad, sus deberes y sus derechos (Galvis, 2014).

De acuerdo con el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016: “El Estado debe garantizar el pleno cumplimiento del derecho a la educación en condiciones de equidad para toda la población y la permanencia en el sistema educativo, desde la educación inicial hasta su articulación con la educación superior” (PNDE, 2006, p. 1). Desde este punto de vista, el Estado debe proporcionar a cada individuo dentro del territorio nacional educación de calidad, equitativa e incluyente y en igualdad de oportunidades. El Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 propuso: “Incorporar el uso de las TIC como eje transversal para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos” (PNDE, 2006). Esto permitió a los entes educativos en cualquier nivel, en el territorio nacional, incentivar el uso de las TIC dentro de sus currículos haciéndolos, además, parte de la formación integral de los estudiantes colombianos, tanto en la educación básica, como en la educación superior. El Plan Decenal de Educación 2006-2016 también planteó que las TIC deben apoyar el mejoramiento de la calidad de la educación colombiana. Por esto se propusieron dos ejes de análisis de los programas y proyectos TIC en Colombia (Galvis, 2014):

1. Según el énfasis de la iniciativas, se tuvo en cuenta si son: (a) para dotar de infraestructura computacional o comunicacional a las instituciones educativas (IE); (b) para desarrollar talento humano en uso de TIC por parte de los distintos estamentos de las IE; (c) para cualificar la labor educativa a partir de innovaciones fundamentadas en usos de TICE (TIC en educación); y (d) para hacer gestión y dar acceso a contenidos digitales de calidad.

2. Según el período de gobierno en el cual se generó la iniciativa TICE. Aquí se distinguen tres períodos: (a) de 1990 a 2002, en el cual hubo tres presidentes y tres planes de desarrollo nacional; (b) de 2002 a 2010. En este período hubo un presidente y un plan de desarrollo sectorial; y (c) de 2010 a 2014. En este período también hubo un presidente y un plan de desarrollo sectorial. (Galvis, 2014)

Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional persigue metas importantes al año 2019 dentro del sector educación con el programa “Visión 2019”. Estas metas tienen como fin que

La educación cumpla con su papel fundamental de promover la equidad y desarrollo económico y social, el acceso universal a la educación básica y media de buena calidad y los aumentos significativos en la cobertura de educación superior. Las metas están orientadas principalmente al incremento de un capital humano más capacitado y necesario para el desarrollo del país, acorde con los avances de la ciencia y la tecnología, el sector productivo y la vocación económica de las regiones. (Galvis, 2014, p. 28-29).

En aras de alcanzar estas metas el Ministerio de Educación Nacional plantea los siguientes elementos (Galvis, 2014):

- Incorporación de las TIC en procesos educativos.
- Ampliación de cobertura de la Educación Superior.
- Calidad en la educación preescolar.
- Mejoramiento de la calidad de la educación en todos sus niveles.
- Articulación de la educación media con la formación laboral.
- Mejoras en la calidad y pertinencia de la Educación Superior.
- Fortalecimiento de la gestión en las Instituciones Educativas.
- Formación en competencias laborales generales.

Con la reforma del sistema educativo en Colombia se busca prestar una educación de calidad, que responda a las necesidades de sus ciudadanos y que incluya también el uso de la tecnología. Para esto se han planteado diversos referentes legales, planes gubernamentales, planes decenales, lineamientos y otros que intentan transformar la educación y disminuir las grandes brechas sociales, económicas, académicas, tecnológicas y culturales que la afectan, y que la mantienen apartada de los referentes internacionales.

Con el fin de permitir el acceso a las TIC de todos los estudiantes del sistema educativo de las instituciones públicas de educación básica y media de la república de Colombia, surgió el programa “Computadores para Educar”³, que consiste en la donación de equipos de cómputo a las instituciones, con recursos tanto públicos como privados. Éste es un importante esfuerzo de inclusión digital, que abarca instituciones educativas públicas, tanto urbanas

³ Es un programa del gobierno de Colombia que contribuye a la generación de oportunidades de desarrollo mediante el acceso, apropiación y aprovechamiento de las TIC, en las sedes educativas oficiales. Tomado de: <http://www.computadoresparaeducar.gov.co/PaginaWeb/index.php/es/>

como rurales, a través del cual no sólo se entregan equipos, sino que se capacita a los docentes en su uso en el aula de clase. Los padres de familia participan del proceso como parte fundamental, por medio de la capacitación en su uso, con la finalidad que sea un apoyo en la formación de sus hijos, desde sus hogares. Al año 2016 se ha realizado la entrega de dos millones de computadores, y se registran cuatro estudiantes de instituciones educativas públicas por terminal, con una meta inicial en el 2010 de sólo 419 912 equipos (MinTIC, 2016).

Dentro de los Indicadores y Metas para la incorporación de las TIC en los procesos educativos “Visión 2019”, el Ministerio de Educación Nacional tiene proyectado incorporar las TIC en los procesos educativos a nivel nacional, como se observa en la Tabla 1 (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p. 9):

Tabla 1. Indicadores y Metas para la incorporación de las TIC en los procesos Educativos en Colombia

Metas	2005	2010	2015	2019 (Meta)
Número de estudiantes por PC	55	22	4	5
% de estudiantes de preescolar, básica y media del sector oficial con acceso a PC	55%	75%	100%	100%
% de establecimientos educativos con PC	46%	66%	86%	100%
% de establecimientos educativos públicos con conectividad a Internet	28%	50%	70%	95%
% de estudiantes del sector oficial con conectividad	46%	85%	95%	100%
% de docentes de preescolar, básica y media formados en el uso de las TIC - Fase inicial	39%	70%	90%	100%
- Fase profundización	8%	35%	70%	100%
% IE con planes estratégicos de uso de medios y nuevas tecnologías	5%	75%	100%	100%
% de IE vinculadas a programas avanzados de uso de tecnologías	(150)	(2.200)	N/A	N/A
% IE participando en proyectos colaborativos en red	1%	45%	75%	100%
Número de estudiantes de educación superior por computador	20	10	5	1
Porcentaje de IES conectadas con banda ancha	40%	80%	100%	100%
Universidades conectadas a redes de alto rendimiento	43	80	200	277

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2007). Indicadores TIC para educación en Colombia.

De acuerdo con el segundo informe de indicadores sectoriales de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, titulado “Avance de Colombia en la Sociedad de la Información”, que fue realizado por la Comisión de Regulación de las Comunicaciones-CRC, el país presenta adelantos en cada uno de los pilares que impactan las TIC (MinTIC, 15 de agosto de 2014). Este informe plantea que dentro del sector educativo colombiano ha ocurrido una reducción significativa en el índice de cantidad de estudiantes por computador, que pasó de 22 estudiantes por computador en el 2010 a cuatro estudiantes por computador en el 2015, lo que demuestra un cumplimiento del 100% de esta meta antes de la fecha proyectada (2019), que pretendía tener cinco estudiantes por computador. La entrega masiva de computadores y tarjetas a instituciones educativas por parte del gobierno y el MinTIC están permitiendo que la educación colombiana se impacte positivamente y en el futuro sea de calidad y acorde con las necesidades de los estudiantes de esta nueva generación.

Las TIC en el sistema educativo brasilero

La Constitución Política de la República Federativa de Brasil, en su Capítulo III, Artículo 205, promulga la educación como un derecho de todos, deber del Estado y la familia, que será promovida e incentivada en colaboración con la sociedad, en pro del pleno desarrollo de la persona como ciudadano y con sus actitudes frente al trabajo. Adicionalmente, la Ley 9394 del 20 de diciembre de 1996, o Ley General de Educación del Brasil, establece las directrices y bases de la educación. En el Artículo 1º establece que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.⁴

El Ministerio de Educación del Brasil (MEC), en asociación con el gobierno federal y con los gobiernos estaduais y municipales, promueve el uso de las TIC a través del Programa Nacional de Tecnología Educacional como parte del Plan Nacional de Desarrollo de la Educación, del año 2007, con el fin de generar una cultura informática al servicio de los procesos enseñanza-

⁴ La educación abarca los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, en la convivencia humana, en el trabajo, en las instituciones de enseñanza e investigación, en los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y en las manifestaciones culturales.

aprendizaje, en los diferentes niveles desde la educación fundamental o básica hasta la superior.

El Programa Nacional de Informática na Educação o Proinfo fue creado por el MEC a través de la Ordenanza N° 522 del 9 de abril de 1997, con el fin de promover el uso de la tecnología como herramienta de enriquecimiento tecnológico, en la enseñanza pública, tanto en la enseñanza fundamental, como la enseñanza media. El funcionamiento de Proinfo es descentralizado, aunque existe en cada unidad de la federación una coordinación estadual. Sus Núcleos de Tecnología Educacional (NTE) están dotados de infraestructura informática y de telecomunicaciones, y reúnen educadores expertos en tecnología de hardware y software. Desde el 12 de diciembre de 2007, con el Decreto N° 6300, Proinfo pasó a ser el Programa Nacional de Tecnología Educacional, con el cual el gobierno brasilero le apuesta a promover el uso pedagógico de las tecnologías de la información y de la comunicación en las redes públicas de educación básica (FNDE, 2015).

El Programa Nacional de Informática en la Educación está conformado por los siguientes proyectos (FNDE, 2015):

- Proyecto UCA: Con el ánimo de incorporar la cultura digital en sus estudiantes en el marco del Programa Nacional de Tecnología Educacional y con el fin de intensificar el uso de las TIC en las escuelas del gobierno brasilero, se lanzó el Proyecto UCA o Projeto um computador por alumno, que distribuye computadores portátiles a los estudiantes de la red pública de educación. Este proyecto complementó las acciones del MEC respecto de la tecnología en la educación al interior de las escuelas públicas.
- Proyecto PROUCA: También es llamado Programa um computador por alumno del FNDE. Es un fondo creado por el Estado para facilitar la compra de tecnología por parte de los estados y municipios brasileros con recursos propios. Instituido por la Ley 12249 del 14 de junio de 2010, la cual tiene como objetivo promover la inclusión digital, pedagógica y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y docentes de las escuelas públicas brasileras, por medio del uso de computadores portátiles.
- Proyecto PBLE: Con el fin de implementar un modelo completo en el uso de las TIC, e integrarlo con Internet y propiciar la interacción con la sociedad de la información y el conocimiento a través del Internet surgió

el 4 de abril de 2008 el Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE). El gobierno federal lo instauró mediante el Decreto 6424, en conjunto con el FNDE, la Agencia Nacional de Telecomunicaciones (ANATEL), y las secretarías de educación estatales y municipales. Este programa prevé el cubrimiento de todas las escuelas públicas urbanas de enseñanza fundamental y enseñanza media.

Con respecto al uso de las TIC en la educación del Brasil, la UNESCO (2015) considera que la competencia de los docentes en el uso de las TIC debe mejorar, así como la forma en que el sistema educativo incorpora estas tecnologías, en aras de disminuir la exclusión digital en la actualidad existente en el país. De acuerdo con sus recomendaciones, la UNESCO espera que las actuales políticas sobre las TIC ayuden a responder a las necesidades de desarrollo del país en el largo plazo, en materia de cobertura, universalidad y pertinencia de éstas en la educación, y que incidan en la formación de los individuos y la sociedad para dominar su uso en el aspecto cotidiano y laboral.

De ahí que, en colaboración con otras instituciones, la UNESCO entrega recursos importantes a los países que incluyan en sus políticas y estrategias educativas su uso cotidiano, además de permitir a éstas la inclusión digital de las poblaciones menos favorecidas. Dentro del programa de apoyo a las TIC en las naciones de todo el mundo, la UNESCO entrega recursos que incluyen:

- Capacitación y recomendaciones de políticas públicas para el uso de la tecnología en la educación, especialmente en áreas emergentes como el aprendizaje móvil.
- Capacitación a docentes para que sean competentes en su uso, en todos los aspectos de la práctica y de la profesión, por medio de herramientas como estándares de competencia en esta materia para docentes.
- Desarrollo y soporte de recursos de software con licenciamiento libre.
- Promoción inclusiva de estas tecnologías en la educación, que incorpore personas con discapacidades y que haya inclusión de género.
- Informes estadísticos con indicadores sobre su uso en la educación.
- Apoyo a las políticas públicas que garanticen su adecuada implementación en el sistema educativo. (UNESCO, 2015, párr. 6 -11)

Por medio del Centro de Estudios sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación (CETIC), el gobierno de Brasil realiza investigaciones sobre el uso de las TIC en las escuelas brasileñas. La integración de las TIC en los currículos de los programas de estudio de enseñanza básica, fundamental y media de la escuela brasileña presenta un avance en términos de promover el uso de las tecnologías en las aulas, lo cual ha generado inclusión y mejoras sustanciosas en términos de una educación de calidad, equitativa e incluyente, que el MEC espera que pueda darse satisfactoriamente en sus instituciones educativas.

En el informe *Metas Educativas 2021* de la OEI (2011), la doctora Marcia Padilha anota que, para la inserción efectiva de las TIC en la educación brasileña se deben observar tres aspectos fundamentales:

- La alfabetización digital en cada nivel educativo, para que niños y jóvenes disfruten de la inclusión digital.
- Las nuevas posibilidades de aprendizaje de contenidos curriculares por medio de los recursos o herramientas digitales.
- El aumento en el acceso de alumnos y profesores a elementos culturales y nuevas redes sociales.

La Tabla 2 presenta tres indicadores que dan un panorama y una perspectiva de las TIC dentro del sistema educativo brasileño:

Tabla 2. Indicadores y metas para la incorporación de las TIC en los procesos educativos en Brasil

Meta	2015	2021
Indicador 13. Razão de alunos por computador ¹	De 8 a 40 alumnos	De 1 a 10 alumnos
Indicador 19. Frecuência de uso do computador na escola por alunos. ²	Uso reducido	Conseguir que todos los profesores y alumnos lo utilicen
Indicador 22. Porcentagem de alunos e alumnas que seguem formação científica ou técnica nos estudos pós-obrigatórios.³	No reporta información	Aumento de estudiantes vinculados a la formación científica y técnica

Fuente: OEI. (2011). *Metas educativas 2021. Juventude, currículo e sociedade da informação: as chaves para a integração das TIC na educação*. Brasil: OEI y Fundação Telefônica.

⁵ Cantidad de estudiantes por computador.

⁶ Frecuencia de uso del computador en la escuela por alumnos.

⁷ Porcentaje de alumnos que siguen formación científica o técnica en los estudios pos-obligatorios

Para Padilha, el indicador 13 requiere de un crecimiento en el porcentaje de escuelas con recursos tecnológicos y conectividad, para llegar a más alumnos en más escuelas. Con respecto al indicador 19 menciona que éste refleja el deseo de incorporar las TIC de manera orgánica a la cotidianidad de la escuela. Además propone la introducción de otros recursos didácticos (radio y TV). Para el indicador 22, destaca su asertividad e importancia en la relación que existe entre desarrollo e innovación tecnológica del país.

Las TIC en la educación en América Latina

En un heterogéneo contexto de desigualdad, América Latina confronta una realidad de cara al uso de las TIC y la integración de éstas a la educación. En América Latina representan una gran oportunidad de transformar la educación y avanzar en el desarrollo de las naciones que la conforman: “Hoy más que nunca antes, la llegada de la economía del conocimiento y de la competencia económica global plantean la necesidad de dar mayor prioridad a la calidad de la educación, al aprendizaje a lo largo de la vida y a la igualdad de oportunidades para todos” (UNESCO, 2013b, p. 5). Para comprender la posibilidad de su incorporación en la educación es necesario entender algunos rasgos centrales en torno a la brecha digital que ocurre dentro de sus países (Sunkel, 2006).

En el documento “Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores”, el investigador Guillermo Sunkel (2006) comenta que la CEPAL ve necesario identificar dos dimensiones en la brecha digital que existe en América Latina. La primera dimensión hace referencia a la brecha internacional que tiene en cuenta la asimetría en la proporción de usuarios de Internet en los diferentes países del mundo; y la segunda dimensión corresponde a la brecha doméstica que aborda las desigualdades en el acceso a dichas tecnologías en las naciones latinoamericanas. Estas dimensiones deben revisarse detalladamente al momento de decidir el camino a seguir respecto de su incorporación en sus sistemas educativos.

Con la incorporación de las TIC en el sistema educativo de América Latina se ha logrado un avance significativo, gracias a las políticas y estrategias adoptadas por los diferentes países que la conforman, lo que representa un gran desafío tendiente a que estas tecnologías sean generadoras de cambios, e impacten en la sociedad y la cultura, no sólo a través de la entrega masiva de equipos, sino con la integración de las comunidades, y su participación en las sociedades del conocimiento. Ellas son medios que permiten universalizar la educación básica y media e incorporan a sectores sociales excluidos, mejoran la calidad de la educación y masifican la educación superior (Lugo, 2010).

La UNESCO (2013b) hace referencia al trabajo que varios gobiernos latinoamericanos han realizado con el fin de definir planes de acción y políticas enfocadas al uso de las TIC, con la finalidad de promover el desarrollo y contrarrestar las desigualdades sociales. Estas iniciativas requieren que las instituciones educativas de las naciones asuman un liderazgo alrededor de la capacitación y el uso de la tecnología.

De acuerdo con el SITEAL (2014), en el último lustro América Latina se ha convertido en una de las regiones más proactivas a escala global con respecto al uso de las TIC en los sistemas educativos de sus naciones, lo que ha contribuido a la inclusión social, la democratización⁸ y reducción de la brecha digital, por medio de políticas que han promovido su inclusión en la educación, y generado experiencias, en las que se reconocen tres aspectos comunes (Sunkel y Trucco, 2010):

- La educación como un área estratégica para la reducción de la brecha digital.
- El uso de los sistemas educativos formales como contexto de implementación de políticas públicas orientadas a promover la democratización del acceso a las TIC.
- La exploración de momentos y grados de desarrollo dentro de los procesos de inclusión digital en las instituciones educativas.

⁸ Facilita el acceso a todos los ciudadanos que deseen alcanzar una formación educativa pertinente, relevante y de calidad.

Las iniciativas de su integración en la educación en América Latina pretenden formar estudiantes que sean competentes para sus futuros laborales y competitivos como trabajadores en las empresas y en la economía de sus respectivos países:

Esta racionalidad tiene como principal desafío la integración de las TIC en el currículum y toma como eje central de trabajo la forma como se insertan transversalmente en toda la malla curricular, convirtiéndose en mediadores de los procesos de aprendizaje. (SITEAL, 2014, p. 35)

Conclusiones

Las TIC son herramientas que han evolucionado rápidamente desde hace ya varias décadas. Éstas se encuentran al alcance de muchos individuos de la población, tanto en países desarrollados, como los países en vías de desarrollo. Sin embargo, es necesario que muchos de los gobiernos mundiales realicen una real “alfabetización” sobre el uso de estas herramientas, que pasen de ser simples objetos suntuarios y sean aprovechadas de acuerdo con sus posibilidades de mejorar la calidad de vida de las personas y las sociedades.

Las TIC deben ser apropiadas en el contexto educativo con mucha responsabilidad, pues no sólo se trata de llenar de infraestructura y equipos los colegios y las escuelas. El compromiso debe abordar todos los actores del sistema educativo, esto es, directivos, docentes, estudiantes y padres de familia que sean conscientes y competentes para obtener el máximo provecho que estas herramientas pueden aportar a la construcción del conocimiento y de la sociedad.

Los gobiernos de Colombia, Brasil y los demás países latinoamericanos realizan enormes esfuerzos para incorporar las TIC en el currículum de sus instituciones de formación básica, media y superior. Se hace necesario, sin embargo, que las comunidades académicas reflexionen sobre la importancia de su uso en las aulas de clase, las usen adecuadamente y le muestren al mundo las experiencias de transformaciones que pueden ocurrir cuando son utilizadas de forma adecuada y oportuna en la educación.

Este artículo pretendió hacer un breve recorrido sobre la evolución de las TIC, además de hacer referencia a su impacto en la sociedad del siglo XXI, y a su contextualización en la educación y en relación con el rol docente.

Conocer la situación actual de las TIC en Colombia y Brasil permitió identificar los esfuerzos de los gobiernos locales para su implementación. También permitió reconocer las estrategias de estas naciones, que en los próximos años apuntan a aumentar su cobertura, a fin de llegar a más ciudadanos, en las áreas más alejadas sus grandes urbes. Además evidenció la influencia de los organismos internacionales para alcanzar estas metas dentro del contexto latinoamericano.

Nuevos estudios con respecto a la situación de las TIC en los diferentes países que componen América Latina permitirán reconocer cuánto se ha avanzado en cuestión de implementación y cobertura, además de verificar el cumplimiento de las metas propuestas al interior de las diferentes naciones y así poder comparar la situación de estos países frente a las de los países desarrollados.

Referencias bibliográficas

- Altablero. (2014). Una llave maestra las TIC en el aula. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87408.html>
- Banco Mundial. (2013). Conectarse para trabajar: Cómo las TIC amplían las oportunidades de empleo en todo el mundo. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2013/09/10/how-icts-are-expanding-job-opportunities>
- _____. (2014). Tecnologías de la Información y las Comunicaciones: Resultados del sector. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/es/results/2013/04/13/ict-results-profile>
- Belloch, C. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*. España: Universidad de Valencia-Unidad de Tecnología Educativa. Recuperado de <http://www.uv.es/~bellochc/pdf/pwtic2.pdf>
- Benjamin, R., y Blunt, J. (1992). *Critical IT Issues: The Next Ten Years*. Boston: MIT Sloan Management Review.

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Bosco, J. y Adell, J. (1995). *Schooling and Learning in an Information Society*. En: U.S. Congress, Office of Technology Assessment (ed.), *Education and Technology: Future Visions*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Brandão, M. (18 de Mayo de 2010). A Importância das TIC na educação. *A revista da mídia educação*. Recuperado de <http://www.revistapontocom.org.br/edicoes-antiores-entrevistas/a-importancia-das-tics-na-educacao>
- Burbules, N., Tedesco, C., Brünner, J. J., Martín E., Hepp, P., Morissey, J., Duro, E., Madagán, C., Lugo, M., Kelly, V. y Aguerrondo, I. (2007). *Las TIC: del aula a la agenda política*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/IPE_Tic_06.pdf
- Carneiro, R., Toscano, J., y Díaz, T. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. España: Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>
- Castells, M. (1994). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. V. 1. Madrid: Alianza Editorial, S.A. Recuperado de http://www.felsemiotica.org/site/wp-content/uploads/2014/10/LA_SOCIEDAD_RED-Castells-copia.pdf
- CEPAL. (2008). *La sociedad de la información en América Latina y el Caribe: Desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo*. Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.oei.es/tic/cepal.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2009). *La innovación en la enseñanza soportada en TIC. Una mirada al futuro desde las condiciones actuales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.oei.es/tic/santillana/Barriga.pdf>
- FNDE. (2015). Proinfo. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Recuperado de <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>
- Galvis, A. (Junio de 2004). Oportunidades educativas de las TIC. *Metacursos: Soluciones e-learning innovadoras*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-73523_archivo.pdf
- _____. (Agosto de 2014). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Colombia*. Argentina: Fondo de Las Naciones Unidas

- para la Infancia (UNICEF). Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Colombia_WEB.pdf
- Haag, S. y Cummings, M. (2004). *Management Information Systems for the Information Age*. New York: McGraw-Hill.
- Habermas, J. (1968). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Letrae. Recuperado de <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/687.pdf>
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (2009). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Trotta. [Publicado originalmente en 1942].
- IPE-UNESCO. (2006). La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos. Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150785s.pdf>
- Jacovskis, P. (2011). Las TIC en América Latina: historia e impacto social. *Revista Iberoamérica de ciencia, tecnología y sociedad*. V.6. N.18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92422639003>.
- Lugo, M. (2010). Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias. *Revista fuentes*, V. 10. Recuperado de http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/monografico/yjxytfaw.pdf
- Marqués, P. (2012). *El impacto de las TIC en la educación: Funciones y limitaciones*. Barcelona: Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Recuperado de <http://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf>
- Maslow, A. (1941). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz Santos. Recuperado de http://books.google.com.co/books?id=8wPdJ2Jzqg0Cyprintsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_rycad=0#v=onepage&qyf=false
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Indicadores TIC para educación en Colombia. Recuperado de <http://www.cepal.org/socinfo/noticias/noticias/3/32383/Colombia.pdf>
- MinTIC. (2014). Avance de Colombia en la Sociedad de la Información. Recuperado de http://colombiatic.mintic.gov.co/602/articles-6807_archivo_pdf.pdf
- _____. (2016). *Avances*. Recuperado de <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-propertyvalue-568.html>
- OCDE. (2001). *Schooling for Tomorrow. Learning to Bridge the Digital Divide*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development. Recuperado

- de <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/ict/41284382.pdf>
- OEI. (2011). Metas educativas 2021. Juventude, currículo e sociedade da informação: as chaves para a integração das TIC na educação. Brasil: OEI y Fundação Telefónica. Recuperado de http://oei.org.br/pdf/Integracao_TIC.pdf
- Pérez, S. e Imperatore, A. (2009). *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje perspectivas teórico-metodológicas*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de <http://www.pent.org.ar/sites/default/files/institucional/publicaciones/schwartzman.pdf>
- PNDE. (2006). Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_edinicial.pdf
- Ponce, F. y Rojas, W. (2010). Promoción y desarrollo de las TIC en América Latina. ACORN-REDECOM Conference Brasilia. Recuperado de <http://www.acorn-redecom.org/papers/acornredecom2010regalado.pdf>
- Rifkin, J. (2000). *La era del acceso: La revolución de la nueva economía*. España: Paidós. Recuperado de <http://www.um.es/tic/LIBROS%20FCI-II/Rifkin%20Jeremy%20-%20La%20Era%20Del%20Acceso%20-%20nueva%20economia.pdf>
- Rodríguez, M. (2011). *Métodos de Investigación. Diseño de Proyectos y desarrollo de tesis en ciencias administrativas, organizacionales y sociales*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Rovira, S. y Stumpo, G. (2013). *Entre mitos y realidades. TIC, políticas públicas y desarrollo productivo en América Latina*. Chile: Naciones Unidas. Recuperado de <http://www10.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2013/10767.pdf>
- Segarra, D. (2004). Las nuevas tecnologías, ¿nuevo factor de exclusión social? *Cuenta y razón*. Recuperado de http://www.cuentayrazon.org/revista/pdf/135/Num135_004.pdf
- SITEAL. (2014). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. París: UNESCO. Recuperado de http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf
- Sunkel, G. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores*. Chile: CEPAL. Recuperado de <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/9/27849/P27849.xml&xml=/socinfo/tpl/p38f.xslybase=/socinfo/tpl/top-bottom.xslt#>

- Sunkel, G. y Trucco, D. (2010). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación en América Latina: riesgos y oportunidades*. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de <http://www.cepal.org/es/publicaciones/6174-nuevas-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-para-la-educacion-en>
- UNESCO. (2009). *Mediación de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación-Manual del usuario*. Montreal: Instituto de estadística de la UNESCO. Recuperado de http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ICTguide09_es.pdf
- _____. (2013a). *Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe*. Chile: Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticesp.pdf>
- _____. (2013b). *El uso de TIC en Educación en América Latina y El Caribe. Análisis Regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness)*. Montreal: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/ict-regional-survey-lac-2012-sp.pdf>
- _____. (2013c). *Aprender mediante el uso de dispositivos móviles*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/single-view/news/learning_with_mobile_technologies/#.VXiBnM9_Okq
- _____. (2015). *TIC na educação do Brasil*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/>
- Vaillant, D. (2013). *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion_Integracion_TIC_sistemas_formacion_docente.pdf

El paradigma de la educación médica en América Latina

Derly Jenny Garcés Cabal

Introducción

La relevancia de la educación médica en la sociedad es considerada como un proceso social que va articulado a otros procesos –culturales, sociales, económicos, geopolíticos–. Esto hace que la formación médica, y que la articulación entre la universidad dedicada a la formación de profesionales de la medicina y las instituciones de salud, responsables de la prestación de servicios a las poblaciones, sea una articulación cada vez más compleja y problemática.

Desde el punto de vista conceptual, la educación médica ha sido definida por varios autores. Wojtczak (2003), por ejemplo, la define como “el proceso de enseñanza, aprendizaje y formación de los estudiantes, con una integración progresiva de conocimientos, experiencias, habilidades, actitudes, responsabilidades y valores, de tal manera que finalmente puedan ejercer la medicina” (p. 28).

Para Boelen “La Educación médica es la disciplina que prepara a los nuevos médicos a mantener y restablecer la salud de las personas y de las poblaciones, teniendo en cuenta las evolución y las transformaciones de la sociedad, de las aspiraciones de los ciudadanos y de los imperativos del sistema sanitario” (Boelen, 2010, citado por Brailosky, 2011, p. 6).

Desde la perspectiva de Andrade (1979), el objeto, el propósito y los agentes que son los elementos que definen la medicina están históricamente determinados, pues la manera de concebirlos varía a través del tiempo y del tipo de estructura socioeconómica:

Por tanto, la medicina, su objeto, su propósito y sus agentes constituyen los elementos centrales que integran el marco conceptual—contenidos conceptuales fundamentales— de la práctica médica, que han de estar presentes en cualquier proceso de formación de médicos, y que están sujetos a variación histórica. (Andrade, 1979, p. 8)

El proceso de formación de los médicos implica no sólo la articulación de elementos académicos y pedagógicos que conciernen en primera instancia a las escuelas o facultades de medicina, sino también de todos aquellos factores extrínsecos cuya complejidad resulta de una construcción social sujeta a las estructuras culturales, socioeconómicas y políticas hegemónicas.

La respuesta al interrogante acerca del perfil del médico que se requiere plantea permanentemente y en todos los tiempos, pero sobre todo en la cambiante sociedad actual, el análisis de todos los factores que están implicados en la formación de los profesionales de salud y el estudio de la pertinencia que deben tener las reformas en la educación médica en razón de las necesidades de formación en la era actual y, de manera específica, lo que necesita la sociedad del siglo XXI.

La educación médica se constituyó en una disciplina desde la creación en el año 1960, en Buffalo, Nueva York, de la primera unidad de educación médica con integración de las disciplinas médicas y pedagógicas. Desde entonces se han creado numerosas asociaciones, ha aumentado el número de programas de formación, y se han multiplicado exponencialmente las publicaciones en las diversas facultades de medicina en el mundo (Nolla, 2003).

Desde mediados del siglo XX la educación médica ha sido el centro de debates internacionales, de análisis y cuestionamientos por parte de académicos, estudiantes y organizaciones de diversa índole, como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y sus filiales, las asociaciones de facultades de medicina, y los grupos económicos como el Banco Mundial (BM), el Banco

Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y más recientemente las asociaciones comunitarias y los empleadores médicos.

De la misma manera, se han gestado permanentemente movimientos de reformas a los sistemas de salud con el propósito de brindar atención más integral que responda a las necesidades cambiantes de las poblaciones utilizando los recursos técnicos y los avances científicos de cada época. Dichas reformas lógicamente plantean como uno de sus aspectos relevantes el tema de la educación médica y la formación de los profesionales de la salud, motivo por el cual las universidades y diversos organismos locales e internacionales se han comprometido con el análisis y recomendaciones acerca de lo que debe ser la educación médica. Muchas de estas recomendaciones han servido como insumo a las instituciones educativas para realizar las reformas a los currículos en medicina y han aportado elementos fundamentales para la comprensión adecuada de todos los mecanismos involucrados con el fin que los cambios que se propongan correspondan de manera más pertinente con las necesidades actuales.

Los principios que subyacen a los cambios propuestos en la educación médica obedecen a la orientación de sus proponentes en relación con cuáles deben ser las estrategias que permitirán lograr mejor los objetivos con el estudiante, la institución educativa, el profesional y el sistema de salud, para que todo esto repercuta en una optimización en la atención integral en salud a las poblaciones. Las estrategias tienen en cuenta aspectos relacionados con la pedagogía educativa actual, los avances en la ciencia y tecnología, los sistemas de atención en salud, el perfil epidemiológico de las poblaciones y los contextos económicos, políticos y sociales, globales y locales.

En un juicioso análisis, Andrade (1979) plantea cómo durante muchos años los enfoques acerca de la educación médica tenían como base modelos con concepciones abstractas y referentes universales que no correspondían a las condiciones particulares de las sociedades, ni a las condiciones de salud de las poblaciones. Este autor hace una interesante reflexión acerca de cómo los movimientos educativos hasta ese momento carecían de concepciones teóricas y se centraban más en el cómo hacer, dando por supuestos el por qué, el cuánto y el para qué.

Sin embargo, la educación médica, al igual que muchos procesos de nivel sociopolítico, económico y cultural en América Latina, ha estado influida por las corrientes internacionales, tanto en lo estructural y organizativo como en lo interaccional. Esto ha hecho que haya una discusión permanente sobre los paradigmas que han dominado este tipo de educación.

El paradigma *flexneriano*

En América Latina las reformas en el campo de la educación médica se hacen relevantes desde la segunda mitad del siglo XIX, en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, momento en el cual las escuelas de medicina, que hasta entonces habían tenido una influencia europea tradicional, pasaron a tener la influencia norteamericana (Bohórquez y Gutiérrez, 2004; Pinzón, 2008).

Diferentes académicos del área de la medicina coinciden en la distinción de dos enfoques que han confluído en los dos grandes paradigmas de la educación médica en América Latina: *el flexnerismo* y lo que ha dado en llamarse *postflexnerismo*. En este último se incluyen los enfoques críticos y las diferentes corrientes con orientación científica, social y educacional. Según Byrne y Rozental (1994), los nuevos paradigmas propuestos provienen de los diferentes enfoques, intereses y orientación de quien los propone.

Abraham Flexner fue un educador norteamericano quien realizó el primer estudio sistemático sobre la educación médica en los Estados Unidos y Canadá. En su discurso en la inauguración de la Universidad de Baltimore en 1876, criticó los estándares de la educación médica y anunció los planes para crear el “departamento de medicina” mientras se construía el Hospital. En 1908 fue publicado su libro *The American College: A Criticism*, una crítica al sistema educativo norteamericano, lo que le significó una invitación por parte del presidente de la Carnegie Foundation¹ para realizar un estudio sobre las escuelas de Medicina. En 1910 emitió un informe en el cual se sentaron las bases para la estructuración de la educación médica (Flexner, 1910).

¹ Carnegie Foundation: Centro para el desarrollo de la docencia y la investigación en educación superior de los Estados Unidos, fundada por Andrew Carnegie en 1905.

El informe, tal como lo describe Berliner (1975), estaba enmarcado dentro de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales particulares de la sociedad americana del momento –el naciente capitalismo y la creciente industrialización– y de lo que algunos autores llaman la revolución científica –el surgimiento de las universidades y las ciencias con la institucionalización del nuevo paradigma de la medicina científica–. Hasta ese momento, gran parte de la enseñanza de la medicina era impartida por médicos a sus discípulos en escuelas privadas.

El legado de Flexner ha sido ampliamente reconocido y considerado como el origen de una nueva era en la educación médica. Flexner difundió el concepto de la medicina como un sistema educativo, y la calidad de la educación Médica como una responsabilidad social. El paradigma de la medicina basado en las recomendaciones de Flexner comprende los siguientes aspectos (Patiño, 1998):

- Adscripción de las escuelas de medicina a las universidades con restricción del ingreso a éstas y acreditación sólo a las escuelas de alta calidad para la formación de médicos.
- Organización de los planes de estudio en ciencias básicas y ciencias clínicas. Requisito de mínimo cuatro años de estudios de pregrado. Capacitación de los estudiantes en la ciencia inductiva.
- La conceptualización del cuerpo como sistema, y énfasis en la dimensión biológica basando la atención médica en el conocimiento de las ciencias biomédicas.
- Énfasis en investigación en laboratorio de ciencias básicas.
- La conferencia didáctica, la lección demostrativa y el ejercicio práctico como pilares de la pedagogía de las ciencias de laboratorio (anatomía, fisiología, bioquímica, farmacología, patología y bacteriología) (Narro-Robles, 2004).

La influencia del “Informe Flexner” fue de tal magnitud que hasta hoy muchas escuelas de medicina en América Latina conservan muchos de los postulados *flexnerianos*. Muchas de las falencias encontradas en este estudio sobre la calidad de la enseñanza y sobre las instituciones de medicina aún

tienen vigencia. Su condena a las escuelas de medicina creadas con ánimo de lucro y su insistencia en un profesorado dedicado de tiempo completo a la docencia, el servicio y la investigación, representa una filosofía educativa que actualmente mantiene plena vigencia (Borrell, 2005).

Desde la década de los años 50 se inician en América Latina movimientos de reforma, los cuales tuvieron su fundamentación en el estudio de Flexner y en las recomendaciones de las recién creadas asociaciones médicas. Esta filosofía tuvo una enorme influencia, tanto en los Estados Unidos como en otros países, entre ellos Colombia, donde se fundó la Facultad de Medicina de la Universidad del Valle en 1950 la cual fue, tal vez, el más destacado exponente. Durante muchos años, las escuelas de medicina en América Latina estuvieron regidas casi exclusivamente bajo los lineamientos de los organismos internacionales, con la consecuente adopción de modelos educativos foráneos.

En la ciudad de Santiago de Cali (Colombia) se realizó en 1955 el primer Seminario de Educación Médica en América Latina en el cual, como lo menciona Borrell (2005) en su análisis, paradójicamente fueron adoptadas las recomendaciones de la Asociación Americana de las Escuelas de Medicina. En este seminario también se recomendó la creación de la Asociación Colombiana de Facultades de Medicina, lo que posteriormente se desarrolló en otros países.

Paradigma crítico: entre lo epistémico, lo pedagógico y lo social

Después de los años 70 se gestan en América Latina movimientos educativos que intentan establecer modelos acordes con las realidades particulares de cada país. Sin embargo, se conservan como referentes los modelos de los países más desarrollados. Es así como se implementan estrategias como la departamentalización de las escuelas, la creación de los departamentos de medicina social y preventiva, las prácticas comunitarias, la selección y reducción del número de estudiantes, los cursos introductorios de ciencias básicas fundamentales, el fortalecimiento de las actividades prácticas, las

actividades de integración de las ciencias básicas y clínicas, la cátedra de psicología y sociología, y el último año de internado rotatorio, entre lo más relevante (Andrade, 1979).

En 1976 se llevó a cabo la primera Reunión sobre Principios Básicos para el Desarrollo de la Educación Médica en América Latina y el Caribe, en la cual se enfatizaron tres aspectos de gran importancia. El primero consistió en que, a pesar de las modificaciones en contenidos y metodología, en la mayoría de las instituciones no se modificaba la estructura curricular, hecho atribuido a contradicciones entre los objetivos educativos, la enseñanza impartida y la práctica médica; y a que las reformas no hacían parte de transformaciones amplias de todos los elementos del currículo. El segundo aspecto señalado en aquella reunión fue el de la necesidad de la formación profesoral en pedagogía. Y el tercero fue la propuesta educativa del aprendizaje integrado basado en el análisis y la resolución de problemas relacionados directamente con la práctica profesional.²

La Asociación de Escuelas de Medicina de los Estados Unidos publicó en 1984 un informe titulado “Médicos para el siglo XXI”, en el que recomendó la incorporación del aprendizaje basado en problemas, el cambio a la pedagogía centrada en el alumno y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. Esta metodología fue progresivamente adoptada en prestigiosas universidades de este país, y posteriormente de América Latina, especialmente Brasil, Argentina y Chile (Borrell, 2005a).

En las tres últimas décadas del siglo XX, los debates sobre educación médica giraron en torno a la concepción epistemológica sobre el objeto y propósitos de la medicina, y a la pertinencia de la práctica médica en la resolución de los problemas de salud de las comunidades.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS) tuvo gran influencia en la educación médica en América Latina con numerosos estudios y publicaciones, entre las que se incluye la *Revista Educación Médica y Salud* (1966-1996). Entre los años 1986 y 1988, esta organización realizó un estudio en 70

² Primera reunión sobre Principios Básicos para el Desarrollo de la Educación Médica en la América Latina y el Caribe informe final Educación médica y salud * Vol. 10, No. 2 (1976) Recuperado de: <http://hist.library.paho.org/Spanish/EMS/4449.pdf>

universidades latinoamericanas en el que se evidenció que la mayoría de las escuelas de medicina no participaban en la planeación ni evaluación de los servicios de salud y que la investigación no se relaciona con las necesidades de salud de la población. También reveló la poca importancia que se daba a la formación de los médicos en relación con la salud comunitaria y con su proyección laboral. Sólo un pequeño porcentaje de las escuelas estudiadas tenía currículos con orientación biomédica y social, y prácticas médicas basadas en la atención primaria (*Ferreira, et al. 1988*).

La Conferencia Mundial de Educación Médica realizada en Edimburgo en 1988 aprobó la Declaración de Edimburgo sobre reformas a la educación médica orientadas a asumir la responsabilidad social de las escuelas de medicina con respecto a la salud de las poblaciones, en el marco de la estrategia “Salud para todos” del año 2000 de la OMS. La Federación Panamericana de Asociación de Facultades de Medicina fue el organismo comprometido para la implementación de las recomendaciones en América Latina.

De la misma manera, en la declaración final de la Cumbre Mundial de Educación Médica (1993) realizada por la Federación Mundial para la Educación Médica en Edimburgo –en la que se realizó un análisis sobre 230 facultades de medicina de América Latina– se presentaron las siguientes conclusiones (Cumbre Mundial de Educación Médica, 1993):

- Las escuelas de medicina deben participar más activamente en el desarrollo del sistema de salud.
- Las universidades deben comprometerse con la educación médica basada en la población, en el compromiso con su salud y en el apoyo a las instituciones prestadoras de servicios.
- Es necesaria la articulación entre la educación médica y el medio de la práctica médica, así como la planeación sistemática y concertada de los recursos humanos. Se recomienda buscar un equilibrio entre el número de médicos de atención primaria y los especialistas, de acuerdo con las necesidades y el perfil demográfico y epidemiológico de los países. Debe haber claridad, equidad y validez en los procesos de selección para el ingreso a las escuelas de medicina.

- Las escuelas de medicina deben instituir programas de desarrollo profesoral para el mejoramiento del proceso educativo.
- Los estudiantes deben participar en la planificación de los programas de estudio y en la evaluación de la educación médica.
- Se debe promover la integración horizontal y vertical de las ciencias biomédicas y también de las ciencias sociales, la estadística, la economía, la administración y la información.
- Los principios éticos deben ser prioridad en la formación de los médicos tanto en su proyección individual como comunitaria.
- Las instituciones educativas deben fomentar los métodos activos de aprendizaje centrados en el estudiante así como las estrategias de aprendizaje basadas en las competencias. Se requiere estudiar la validez de las técnicas de evaluación.
- Se deben complementar los núcleos de fundamentación con módulos especiales tales como la ética y la atención primaria en salud de acuerdo con intereses y necesidades específicas.
- Las comunidades deben participar en la educación médica, lo que elevaría el nivel de pertinencia social de ésta y su orientación hacia la promoción de la salud y la prevención de enfermedades.
- Los lugares de aprendizaje no deben circunscribirse a hospitales de nivel terciario; deben extenderse a sitios de atención básica que permitan al estudiante ponerse en contacto con la problemática de salud más cotidiana y con otros modelos de práctica médica que favorecerán su práctica profesional en el futuro.

Las conclusiones de los diferentes foros han coincidido en la necesidad de reorientar la educación médica, con el fin de lograr que los egresados de las escuelas de medicina tengan un perfil científico elevado, en correspondencia con los conocimientos y técnicas actuales –enfaticando en la educación continua–; y que tengan una proyección social que les permita participar efectivamente en programas de prevención y atención primaria. A partir de ello se promueve lo que se considera como un nuevo paradigma en educación médica: el aprendizaje basado en problemas y los currículos orientados a la comunidad.

A pesar de que en las diferentes cumbres de educación médica realizadas a finales del siglo XX se evidenció que era necesario hacer una profunda reforma a la educación médica, y que los informes emitidos como conclusión de los análisis generados en el marco de estas reuniones planteaban los principales aspectos a considerar –como lo resaltan algunos autores entre ellos Byrne y Rozental (1994)–, pareciera que las instituciones educativas, a pesar de reconocer la importancia de los aspectos que se plantean en dichas recomendaciones, han sido ineficientes para realizar las transformaciones de fondo en los currículos, lo cual requiere del concurso de las diferentes fuerzas que a nivel social, económico y político influyen en la toma de decisiones de las entidades.

El paradigma *flexneriano*, tal como lo menciona Borrell (2005), está naturalizado en muchas de las escuelas de América Latina por la enorme influencia que tuvo en el mejoramiento de la educación médica y por la actualidad de temas como los sistemas de acreditación de la calidad, la superproducción de médicos, la mala praxis y el exceso de escuelas de medicina. En los currículos hay predominio de la organización por disciplinas, lo que dificulta por un lado una visión holística del paciente y la integración disciplinar y el trabajo en equipo.

La educación médica en el siglo XXI

A lo largo del siglo XX, se produjo en el mundo una serie de transformaciones de nivel político, socioeconómico y cultural, y avances en la ciencia y la tecnología que impactaron profundamente la educación médica, haciendo más complejas sus exigencias y modificando el perfil de los profesionales de la salud que son requeridos para el siglo XXI.

A esto se agrega el incumplimiento de las metas propuestas en la Declaración de Objetivos de Edimburgo y la proliferación de escuelas en América Latina, las cuales han crecido aceleradamente en el presente siglo. Según datos mencionados por Pulido (2013), hay 706 escuelas de medicina en las américas: 181 en Norteamérica, 190 en Centroamérica y el Caribe, y 335 en Suramérica. Esto representa aproximadamente el 31% del total en el mundo.

En el escenario mundial, los avances científicos, en el conocimiento y la comprensión de los procesos de salud y enfermedad, así como en el diagnóstico y tratamiento de las enfermedades, los cambios demográficos y epidemiológicos y los nuevos riesgos infecciosos, conductuales y ambientales, paralelamente han generado nuevas expectativas y requerimientos educativos para las escuelas de medicina y para los profesionales de la salud.

Los hechos anteriormente mencionados han hecho perentoria la necesidad de abordar la educación médica desde otra perspectiva. Es así como en la última década se han generado movimientos de reforma en diferentes universidades de América Latina con el fin de adaptarse a los cambios globales. Sin embargo, según Borrell (2012) y otros autores, entre ellos Page y Baranchuk (2010), en la estructura básica de los modelos educativos de muchas escuelas de medicina del presente siglo aún persiste la enorme influencia del paradigma *flexneriano*.

En los últimos años, las reuniones y conferencias de educación médica en América Latina, en su mayoría organizadas por la Federación Panamericana de Facultades (Escuelas) de Medicina FEFAPEM³, han centrado su análisis y recomendaciones en la búsqueda de programas de evaluación comparativa y prospectiva que expliciten la situación real tanto de la educación médica como aquella del desempeño en la práctica profesional, de los procesos de acreditación de la calidad como dinamizadores de los cambios económicos, políticos y socioculturales; y la bioética, enfatizando el equilibrio que debe haber entre los componentes técnicos y científicos con los humanos (*Ferreira et al., 2008*).

Desde el punto de vista educativo, y apoyados en los avances en el campo de las ciencias cognitivas y la pedagogía, en contraposición al tradicional modelo centrado en el profesor se ha propuesto la implementación de modelos pedagógicos de orientación constructivista centrados en el estudiante, que fomenten la participación crítica de éste y que, además le permitan tempranamente en su carrera ponerse en contacto con las situaciones problemáticas a las cuales se verá enfrentado en su práctica profesional.

³ FEFAPEM: Federación Panamericana de Facultades (Escuelas) de Medicina es un organismo internacional no gubernamental que reúne en su seno a la casi totalidad de las escuelas de medicina del continente americano. Fue constituida oficialmente en 1962 en Viña del Mar, Chile, como una institución interamericana carácter exclusivamente académico y científico cuyo propósito es contribuir al perfeccionamiento de la educación médica en la Américas.

El aprendizaje basado en problemas ABP, es una metodología con enfoque constructivista, desarrollada por la Universidad de Mac Máster en Canadá a finales de los años 60 del siglo XX. En esa metodología, el estudiante, con el apoyo de un tutor, a partir de una situación problema, identifica necesidades de aprendizaje y adquiere conocimientos de acuerdo con objetivos programáticos e individuales que le permiten obtener principios aplicables a otras situaciones para formular planes de intervención y manejo de éstas. Esta metodología permite la integración del conocimiento en contraposición a la fragmentación de éste en los modelos asignaturistas, y estimula al estudiante a aprender a aprender (Universidad de Buenos Aires, 2010).

El currículo orientado al método ABP ha sido adoptado progresivamente en diferentes universidades, por lo menos parcialmente, predominando lo que se ha dado en llamar un currículo mixto, esto es, con un porcentaje variable de representación de la ABP en la etapa preclínica de fundamentación básica de la carrera, en coexistencia con el currículo tradicional de instrucción que sigue predominando en la etapa clínica.

Las bondades que se atribuyen al método de aprendizaje mediante la resolución de problemas es que integra horizontal y verticalmente las ciencias básicas y clínicas. Este método contribuiría a formar médicos críticos, reflexivos orientados a la autoeducación y a la investigación, científicamente competentes y con proyección social.

El modelo ha sido criticado por algunos autores que le atribuyen una orientación predominantemente clínica en detrimento de los principios de las ciencias básicas y la fundamentación científica y del análisis crítico basado en evidencias. Un aspecto crítico en su implementación tiene que ver con la transformación del rol del docente de experto a tutor facilitador, lo que requiere de procesos de capacitación específicos y adecuación institucional (Rodríguez, G., Lugo, A., y Aguirre, M., 2004).

Uno de los grandes retos para las universidades del siglo XXI es la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la medicina. Las TIC han sido abordadas principalmente desde dos ámbitos: la introducción del conocimiento de las TIC en los currículos de medicina, y el acceso a la información mediante el uso del internet, las

plataformas interactivas y la telemedicina en la enseñanza y el aprendizaje (Lupiañez, 2006).

Según un estudio de investigación publicado en el marco de un proyecto de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), existe una integración insuficiente de la universidad iberoamericana con la sociedad del conocimiento. La adaptación de las universidades para la incorporación de las TIC como apoyo a los procesos educativos en la sociedad del conocimiento requiere cambios metodológicos y organizativos más allá de la infraestructura, de manera que permita mejorar la capacidad de generar conocimiento y la excelencia educativa, y no sea sólo una herramienta de la clase magistral tradicional (Carrasco, 2010).

Bien sabemos que la globalización es uno de los fenómenos más relevantes en las últimas décadas, que trasciende a todas las esferas y que progresivamente va generando cambios en los entornos que impactan en los sistemas de salud, en las expectativas de las poblaciones sobre la atención en salud y en las instituciones educativas. En este sentido, las expectativas de esta sociedad globalizada exigen una redefinición del rol de la profesión médica y, por ende, una definitiva transformación del modelo educativo tradicional. El médico globalizado está sometido a las exigencias que impone la práctica médica y el avance de la ciencia, la investigación y la tecnología y los nuevos retos sociales, éticos y legales (Rosselot, 2005; Fernández, 2007).

El International Institute for Medical Education (IIME), creado en Nueva York en 1999, en cuyos comités se asientan los principales organismos encargados de la salud en el mundo, definió las competencias esenciales mínimas en siete dominios (Schiappacasse, 2007):

- Valores, actitudes, conductas y éticas profesionales.
- Bases científicas de la medicina.
- Habilidades clínicas.
- Habilidades relacionales o comunicativas.
- Salud poblacional y sistemas sanitarios.
- Gestión de la información.
- Pensamiento crítico e investigación.

De la misma manera, en el ámbito de la educación médica diferentes países inspirados en la Declaración de Bolonia han definido las competencias-conocimientos, actitudes y habilidades que debe desarrollar un estudiante de medicina para adquirir el perfil del médico ideal del siglo XXI.

Esto ha hecho que las nuevas tendencias de la educación médica estén direccionadas por las políticas de aseguramiento de la calidad de programas e instituciones, la acreditación y la adopción de estándares internacionales de calidad que permitan la compatibilidad, comparabilidad y competitividad en el escenario mundial.

Desde este punto de vista, sigue vigente la necesidad de un nuevo contrato social y la advertencia de los organismos internacionales que los avances de la educación médica en las américas sólo pueden darse en la medida en que se incluyan en los debates para su reforma el desarrollo tecnológico, la equidad y el análisis de la crisis de algunos sectores de la economía y de los servicios de salud.

Esto ha hecho que en la última década las instituciones educativas se hayan visto presionadas por requerimientos internos y externos para cambiar sus currículos por unos más acordes a las nuevas demandas, siendo la flexibilidad, la interdisciplinariedad, la centralidad del aprendizaje y el enfoque por competencias sus principales características (Moreno, 2010). Este último es un tema complejo y en gran parte incomprensible, en cuanto a su semántica, en el diseño curricular y, todavía más, en su implementación.

El paradigma educativo de las competencias resurge como una directriz de la denominada economía del conocimiento, que redefine el papel de la universidad y una nueva relación de ésta con la sociedad, en la que los perfiles profesionales sean definidos por las competencias. Como consecuencia de esto, se requieren cambios fundamentales en los modelos pedagógicos que implican un cambio en el papel del docente y el estudiante, y transformaciones de fondo que van más allá de simples transformaciones aceleradas por la presión ejercida por los acuerdos entre los grupos políticos y económicos en materia educativa (Lafuente, 2007).

Por su parte, los críticos de este enfoque advierten sobre las omisiones e inconsistencias, la visión excesivamente utilitarista de la formación, y el desplazamiento del énfasis de los contenidos a los métodos y a la reducción de la evaluación como instrumento de control. También se critica su tendencia uniformadora en contextos socioculturales tan diversos.

En el año 2002, en el marco las reuniones sobre el Proyecto Tuning (Red de Comunidades de Aprendizaje) europeo para el seguimiento del espacio común de enseñanza superior en Europa, surgió la propuesta, por parte de ocho universidades latinoamericanas, de desarrollar el Proyecto Tuning para América Latina. Se propuso entonces que se usara la misma filosofía en torno a lograr consensos y puntos de referencia sobre las estructuras de la educación superior, para alcanzar la compatibilidad y equivalencia –dentro de la diversidad de entornos particulares de cada universidad–, con el horizonte de construir una comunidad académica continental que posibilitara la movilidad de estudiantes y profesionales que requiere la sociedad global. El proyecto fue aprobado y financiado por la Comisión Europea, con excepción de República Dominicana, que se autofinanció. En dicho proyecto participaron 190 universidades –con trayectoria y autoridad académica reconocidas– de 19 países latinoamericanos en doce áreas de conocimiento, entre ellas la medicina (Beneitone, 2007).⁴

Uno de los ejes centrales del proyecto fue la identificación de competencias comunes genéricas y específicas para las titulaciones y la definición de perfiles a través de éstas, lo que implicó la adopción de currículos basados en competencias con las consecuentes reformas en los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. El modelo educativo propuesto, de orientación positivista, se centró en el aprendizaje activo por parte del estudiante.

⁴ Las universidades participantes por medicina en el proyecto de Tuning América Latina son: Argentina (Instituto Universitario CEMIC), Bolivia (Universidad Católica Boliviana San Pablo), Brasil (Universidade de Campiñas), Chile (Universidad Austral de Chile, Universidad de Chile), Colombia (Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Universidad Tecnológica de Pereira), Ecuador (Universidad Nacional de Loja), El Salvador (Universidad Dr. José Matías Delgado), Guatemala (Universidad de San Carlos de Guatemala), Honduras (Universidad Nacional Autónoma de Honduras), México (Universidad de Guadalajara), Panamá (Universidad Latina de Panamá), Perú (Universidad Peruana Cayetano de Heredia) y Venezuela (Universidad de los Andes).

El Proyecto Tuning América Latina tuvo una primera fase del año 2004 al 2007; su objetivo principal fue el intercambio de información y la cooperación entre las universidades participantes con el objetivo de mejorar la calidad educativa. La segunda fase (2011 a 2013) tuvo como objetivo la construcción de un espacio de educación superior en América Latina que permitiera el reconocimiento de estudios en la región y estuvo cimentada en cuatro objetivos:

- Elaboración de metaperfiles y perfiles de las áreas temáticas.
- Reflexión sobre escenarios futuros para las nuevas profesiones.
- Promoción de la construcción conjunta de estrategias metodológicas para desarrollar y evaluar la formación de competencias.
- Diseño de un sistema de créditos académicos de referencia.
- Los grupos académicos de las diferentes universidades participantes construyeron, luego de debates y discusiones, el metaperfil del médico latinoamericano; y definieron ocho competencias específicas (Christel, 2013), a saber:
 1. Lleva a cabo la práctica clínica.
 2. Provee atención médica de urgencia.
 3. Se comunica en su ejercicio profesional.
 4. Usa la evidencia en la práctica clínica.
 5. Usa la información y sus tecnologías efectivamente en un contexto médico.
 6. Aplica los principios éticos y legales en la práctica de la medicina.
 7. Trabaja efectivamente en los sistemas de salud.
 8. Entiende el proceso salud-enfermedad desde los determinantes de salud.

El proyecto en América Latina estuvo bajo la iniciativa y potestad de algunas universidades. El gran reto consistió en lograr espacios de integración en materia educativa que no van a la par con procesos de integración sociopolítica y económica, como sucede en Europa; y en lograr que se cumplieran los objetivos del proyecto en el sentido de que las titulaciones fueran compatibles y relevantes para la sociedad, preservando la diversidad tradicional de cada país.

Paralelamente en algunos países de América Latina se están desarrollando otros movimientos de reforma educativa. Entre ellos cabe mencionar a Argentina, con la constitución en el año 2011 del Foro Argentino de Facultades y Escuelas Públicas de Medicina, cuyo objetivo es, desde la academia, aportar a los programas del Ministerio de Salud y Educación, para contribuir a la generación de espacios políticos e institucionales que permitan fortalecer la función directriz del Estado en la educación superior por encima de la lógica del mercado como una manera de asumir el compromiso de cumplir con la responsabilidad social que le justifica y contribuir a garantizar la calidad y equidad. En este sentido, proponen también el desarrollo de programas de intercambios académicos, científicos, estudiantiles y de recursos, así como la generación de una red académico-asistencial para apoyo a la atención de poblaciones marginadas.

En relación con el proceso de mejoramiento de la formación médica se propende por el trabajo basado en la estrategia de atención primaria, el trabajo en equipo, la comprensión sistemática del proceso de salud-enfermedad-atención; de los ciclos de vida, género y multiculturalidad, conocimiento para atender los nuevos problemas de la salud y el respeto al medio ambiente; y el desarrollo de las habilidades investigativas y liderazgo, todo esto aunado a un conocimiento del contexto laboral en el que se va a desempeñar el médico.

La atención primaria como estrategia para mejorar la calidad de atención en salud a las poblaciones y lograr una mayor equidad requiere de personal en salud con las competencias específicas para esta finalidad. Esto implica que las universidades adapten sus currículos a estos sistemas de salud basados en atención primaria. En América Latina las políticas de enseñanza orientadas a la atención primaria en salud son inconsistentes y siguen siendo experiencias aisladas en algunas universidades. Algunos ejemplos son el de la Universidad de Temuco en Chile, Tucumán en Argentina, Cuenca en Ecuador y Londrina en Brasil, en las cuales se resalta el aspecto de la responsabilidad social de la universidad, el énfasis en una formación científica integral y la capacidad de desempeño en la atención primaria (Borrell, 2012).

En el año 2011 fue publicado el informe LANCET, realizado por una comisión de 20 líderes académicos de diversos países del mundo, los cuales fueron convocados con el objetivo de desarrollar estrategias comunes acerca

de la educación en salud desde una perspectiva global e interdisciplinaria. En este informe se evidenció la debilidad de los sistemas administrativos, de acreditación y de enseñanza, así como la desigualdad en la práctica entre los diferentes países (Frenk *et al.*, 2011).

Su análisis también concluyó que hay poca investigación en el área de educación en salud y que se carece de evidencia importante en relación con el impacto las reformas educativas iniciadas por muchas instituciones.

El informe también plantea la necesidad de implementar un currículo basado en sistemas que permita, sobre la base de un conocimiento global, la adaptación de las competencias profesionales a contextos específicos, con el fin de lograr la cobertura universal de servicios integrales de alta calidad. Las dos estrategias propuestas son reformas instruccionales y reformas institucionales con el fin de lograr aprendizajes transformacionales –no solamente informativos y formativos– y la interdependencia educativa, respectivamente.

Las principales reformas propuestas en el estudio mencionado son:

- Adopción de un currículo basado en competencias.
- Promoción de educación interprofesional y transprofesional.
- Explotación del poder de las TIC.
- Utilización del conocimiento y los recursos globales adaptándolos localmente.
- Refuerzo de los recursos educativos (financieros, didácticos, docentes etc.).
- Promoción de un nuevo profesionalismo (generación de actitudes y valores como agentes responsables de cambio).
- Planificación conjunta con Ministerios de Educación y Salud.
- Asociación de profesionales y comunidad académica para la evaluación de las condiciones nacionales y establecer prioridades.
- Constitución de consorcios regionales y globales para la formación de los profesionales de la salud requeridos.
- Fomento de una cultura crítica para movilizar el conocimiento científico, la deliberación ética, el razonamiento y debate público para generar una progresiva transformación social.

Conclusiones

A pesar de los esfuerzos regionales, la educación médica en América Latina tradicionalmente ha estado bajo el influjo de las tendencias europeas y estadounidenses, realidad que se hace todavía más evidente en el presente siglo con la interdependencia educativa que se plantea entre diferentes campos.

Históricamente, el Informe Flexner gestó la transformación más significativa que ha tenido la educación médica a nivel mundial, la cual logró hacer trascender del modelo de educación discipular y empírica hacia una disciplina científica que tuvo profundas repercusiones en la educación médica y en la estructura de los currículos en América Latina. La influencia de Flexner persiste en muchas escuelas de medicina en la actualidad. Además, muchas de las falencias encontradas por Flexner siguen vigentes, entre ellas la preocupación por la calidad de la educación médica y la proliferación de escuelas de medicina como lo más relevante.

A mediados del siglo pasado se gestaron movimientos de reforma en la educación médica en América Latina, los cuales estructuraron la educación con base en el modelo *flexneriano* adaptándolo a las realidades particulares. Posteriormente se han intentado superar las deficiencias de este modelo, como la falta de integralidad por el enfoque biólogo y la fragmentación del conocimiento por la falta de integración entre las ciencias básicas y las clínicas.

Se observa que los análisis y objetivos de las diversas reuniones mundiales y de las conferencias panamericanas de comienzos de siglo coinciden en que es necesario transformar el modelo educativo para asegurar una formación médica de alta calidad científica, técnica y de relevancia social, con el fin de formar los médicos capaces de enfrentar los nuevos retos que en todos los ámbitos impone la sociedad del siglo XXI. Se observa igualmente que en esos encuentros se manifiesta que se requiere la integración entre las facultades y los organismos de salud para que la educación médica pueda cumplir con los objetivos sociales que la justifican y asumir la responsabilidad con la salud de las poblaciones. No obstante todo ello, han sido insuficientes los esfuerzos de todas las instancias sociales, políticas y económicas para implementar las acciones requeridas.

Desde el punto de vista educativo, si bien la literatura médica avala el cambio del modelo pedagógico tradicional, centrado en el profesor, al modelo pedagógico con enfoque constructivista, que desarrolle las capacidades de autoaprendizaje e investigación en los estudiantes –y a currículos integrados y flexibles con enfoque en competencias y con metodologías de aprendizaje basado en problemas–, la transición se ha dado de manera parcial. En la práctica, además, ha habido resistencias por parte de los diferentes estamentos universitarios para el cambio; y siguen predominando los modelos mixtos y, en muchos casos, el predominio del tecnicismo sobre lo conceptual.

En adición a lo anterior, la adaptación de las universidades latinoamericanas al uso de las TIC para mejorar la producción de conocimiento y la calidad educativa, proceso que va más allá de lo tecnológico y que requiere cambios institucionales y en los estudiantes y el profesorado, aún no se ha completado.

Hablar de paradigma educativo para América Latina o para cualquier otra región resulta paradójico en el momento actual, dada la tendencia hegemónica a la transnacionalización de la educación con la creación de comunidades educativas continentales y redes colaborativas. Sin embargo, dadas las realidades socioeconómicas, políticas, culturales, demográficas y epidemiológicas tan diversas de los países, la adaptación a estas tendencias resulta en procesos complejos que generan tensiones y contradicciones dentro de las instituciones y las comunidades académicas locales.

El Proyecto Tuning para América Latina, el Foro Argentino de Facultades y Escuelas Públicas, y las Escuelas Médicas con Orientación en Atención Primaria, son proyectos cuya evaluación a largo plazo se encuentra todavía sin efectuarse.

En síntesis, son diversos los estudios de agencias y organismos nacionales e internacionales que han tomado como objeto de estudio la educación médica. La mayoría de estos se inspira en las fuentes de las políticas europeas y tiende a seguir las de manera acrítica. A pesar de esto, permanece sin mayores tensiones el modelo *flexneriano*, ahora hibridado con nuevos enfoques que no garantizan una mayor responsabilidad académica y social de los médicos del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Andrade, J. (1979). Marco Conceptual de la Educación Médica en la América Latina. OPS. Recuperado de <http://hist.library.paho.org/Spanish/DRH/13191.pdf>
- Beneitone, P. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final Proyecto Tuning América Latina: 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Berliner, H. (1975). Una perspectiva más amplia sobre el Informe Flexner. Recuperado de <http://www.unla.edu.ar/documentos/institutos/isco/cedops/libro2a20.pdf>
- Bohórquez, G. y Gutiérrez, E. (2004). Modelos pedagógicos y cambios curriculares en medicina: una mirada crítica. *Revista Facultad de ciencias de la Salud*, 6(2). Universidad del Cauca.
- Borrell, M. (2005) *La educación médica de postgrado en Argentina: el desafío de una nueva práctica educativa*. Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud-OPS.
- _____. (2005). La educación médica en América Latina: debates centrales sobre los paradigmas científicos y epistemológicos. *Proceso de transformación curricular: otro paradigma es posible*. Argentina: Universidad Nacional de Rosario. UNR Editora. Recuperado de https://cursos.campusvirtualsp.org/pluginfile.php/86391/mod_resource/content/0/Modulo_I/Capitulo_EM_para_libro_de_Rosario.pdf
- _____. (2012). Educación médica: hacia dónde ir. Relato de un diálogo virtual exitoso en el portal de recursos humanos de la salud de la OPS/OMS. Recuperado de http://www.observatoriorh.org/sites/default/files/webfiles/dialogos/dgo_edumed_relato.pdf
- Brailovsky, C. (2011). Tendencias actuales en educación médica. Congreso del Centenario de la Sociedad Argentina de pediatría, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.sap.org.ar/docs/congresos/2011/centenario_sh/brailovsky_tendencias.pdf
- Byrne, N. y Rozental, M. (1994). Tendencias actuales de la educación médica y propuesta de orientación para la educación médica en América Latina. *Educación Médica Salud*, 28 (1).
- Carrasco, S. (2010). Reseña de “Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento” de Adriana Gewerc Barujer (coord.) Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/780/78012953013.pdf>

- Cumbre Mundial de Educación Médica. (1993). *Revista cubana de educación médica superior*, 2000; 14(3): 270-83. Recuperado de http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol14_3_00/ems07300.pdf
- Christel, A. (2013). El Proyecto Tuning latinoamericano: la experiencia del área de medicina. Departamento de Educación en Ciencias de la Salud (DECSA), *Revista Hospital Clínico Universidad de Chile*, 25. 19-31.
- Fernández, H. (2007). La educación médica en la globalización. *Medicina Universitaria*, 9(35), 92-97. Recuperado de <http://medicinauniversitaria.uanl.mx/35/index.html>
- Ferreira, J., Coelho-Neto, A., Collado, C., Liner, C., Luna, R., Purcallas, D. y Yépez, R. (1988). El análisis prospectivo de la educación médica en América Latina. *Educación médica y salud*, 22(3). 242-272.
- Ferreira, L., Pulido, P. y Rondón, M. (2008). XVII Conferencia Panamericana de Educación Médica. *Educación Médica*, 11(2).
- Flexner, A. (1910). Medical education in the United States and Canada. A report to the Carnegie Foundation for the advancement of teaching. Recuperado de https://archive.org/stream/medicaleducation00flexiala/medicaleducation00flexiala_djvu.txt
- Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., Fineberg, H., García, P., Ke, Y., Kelley, P., Kistnasamy, B., Meleis, A., Naylor, D., Pablos-Mendez, A., Reddy, S., Scrimshaw, S., Sepulveda, J., Serwadda, D. y Zurayk, H. (2011). Profesionales de la salud para el nuevo siglo: transformando la educación para fortalecer los sistemas de salud en un mundo interdependiente. *Revista peruana de medicina experimental y salud pública*, 28(2). 337-341. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36319050023>
- Lafuente, J. (2007). El diseño curricular por competencias en educación médica: impacto en la formación profesional. *Educación médica*, 10(2). Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v10n2/colaboracion2.pdf>
- Lupiáñez, F. (2006). Aspectos claves relacionados con la gestión del e-Learning. *Educación Médica*, 9(2). 21-25. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S157518132006000700005&lng=es&tlng=es
- Narro-Robles, J. (2004). III. La herencia de Flexner: Las ciencias básicas, el hospital, el laboratorio, la comunidad. *Gaceta médica de México*, 140(1). 52-55. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0016-38132004000100009

- Nolla, M. (2003). Investigación en educación médica. *Educación médica*, 6(1). 7-8. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1575-18132003000100001&script=sci_arttext&tln=pt
- Page, D. y Baranchuk, A. (2010). The Flexner report: 100 years later. *International Journal of Medical Education*, 1, 74-75. Recuperado de <https://www.ijme.net/archive/1/the-flexner-report-100-years-later.pdf>
- Patiño, J. (1998). Abraham Flexner y el *flexnerismo*, fundamento imperecedero de la educación médica moderna. Recuperado de <http://revistamedicina.net/ojsanm/index.php/revistamedicina/article/view/48-3>
- Pinzón, C. (2008). Los grandes paradigmas de la educación Médica en América Latina. *Acta Médica Colombiana*, 33(1), 33-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163113349007>
- Pulido, P. A. (2013). Acreditación Internacional y Calidad en Educación Médica. *Colombia Médica*, 44(2). 70-71. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-95342013000200001&lng=es&tln=es.
- Rodríguez, G., Lugo, A. y Aguirre, M. (2004). El aprendizaje basado en problemas, en el currículo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia. *Iatreia*, 17(3). 245-257. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-07932004000300007&lng=pt&tln=es
- Rosselot, E. (2005). La globalización en la educación superior europea. Pródromos para nuestra educación médica: The precursor of changes in Chilean medical education. *RevistamédicadeChile*, 133(7). 833-840. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872005000700012&lng=es&tln=es. 10.4067/S0034-98872005000700012
- Schiappacasse, E. (2007). El impacto de la globalización en los currícula de estudios médicos. *Rev. Educ. Cienc. Salud*, 4 (1). 9-12. Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol412007/art4107a.pdf>
- Wojtczak, A. (2003). Glosario de términos de educación médica. International Institute for Medical Education. *Educación médica*, 6(2).
- Universidad de Buenos Aires. (2010). Aportes para un cambio curricular en Argentina. Facultad de Medicina OPS/OMS. Recuperado de http://publicaciones.ops.org.ar/publicaciones/politicas_sist_servicios/Aportes%20para%20un%20cambio%20curricular.pdf

Políticas curriculares para postgrados en educación superior en Argentina, Brasil, Chile y Colombia

Héctor Jaime Chica Fernández

Introducción

Este artículo busca evidenciar cómo las políticas públicas educativas de la educación superior, en especial aquéllas orientadas a los postgrados que toman por objeto este nivel, y afectan las prácticas curriculares. El artículo también intenta identificar los actores, las realidades y las consecuencias curriculares para los programas educativos, y cómo esto puede llegar a afectar el desarrollo económico, social y cultural de los países implicados.

Para comenzar, podemos decir que la crisis de la educación es una constante histórica. Siempre se ha buscado su reforma en busca de la mejora social. Sin embargo, hay períodos en los cuales se pueden evidenciar mayores cambios en las ideas y las prácticas educativas. Uno de ellos fue posterior a la Segunda Guerra Mundial, cuando debido a la necesidad de mano de obra calificada se impulsó la educación superior. Otro hito histórico lo podemos observar después de los años 80 del siglo XX, período durante el cual la evolución de los conocimientos y la tecnología requirió una formación aún mayor, con lo cual se acrecentó y diversificó la oferta y demanda de los postgrados, principalmente en los países con más necesidades de desarrollo.

Esto ocurrió en América Latina donde se considera que la educación –y en especial el currículo de los postgrados– aún no logran encontrar un equilibrio que les permita alcanzar su cometido de convertirse en materia prima del

desarrollo. La preparación para la formación en educación superior puede convertirse en su principal herramienta, por lo cual debe ser impulsada por las políticas públicas de las diversas naciones. Así pues, conviene revisar qué se ha hecho y cuáles han sido sus resultados en nuestra región.

Los países investigados en el presente estudio sobre las políticas públicas en educación superior son: Argentina, Brasil, Chile y Colombia. Estos países son, junto con México y Venezuela, los que poseen sistemas de educación superior de mayor tamaño. En conjunto, los países mencionados concentran cerca del 80% de la matrícula latinoamericana. Además, ellos han sido protagonistas de transformaciones políticas y económicas que han repercutido profundamente en sus currículos, en la educación superior y en los postgrados en educación.

De las políticas públicas

Para entender las políticas públicas de Estado o de gobierno para la educación superior en el nivel de postgrados, conviene empezar por explicitar qué entendemos por Estado, gobierno y políticas públicas. En este aspecto Eloísa De Mattos propone una diferenciación oportuna:

Estes diferentes aspectos devem estar sempre referidos a um contorno de Estado no interior do qual eles se movimentam. Torna-se importante aqui ressaltar a diferenciação entre Estado e governo. Para se adotar uma compreensão sintética compatível com os objetivos deste texto, é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes –como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente– que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período¹ (De Mattos, 2001, p. 31).

¹ Estos diferentes aspectos deben estar siempre referidos a una estructura de Estado en el interior del cual actúan. Se torna importante aquí resaltar a diferenciación entre Estado y gobierno. Para adoptar una comprensión sintética compatible con los objetivos de este texto, es posible considerar Estado como el conjunto de instituciones permanentes –como órganos legislativos, tribunales, ejército y otras que no forman un bloque monolítico necesariamente– que posibilitan la acción del gobierno; y Gobierno, como el conjunto de programas y proyectos que parte de la sociedad (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil y otros) propone para la sociedad como un todo, configurándose la orientación política de un determinado gobierno que asume y desempeña las funciones de Estado por un determinado período.

Desde esta perspectiva, el Estado puede entenderse como el conjunto de instituciones permanentes que soportan el accionar del gobierno; y el gobierno, como el conjunto de los programas y proyectos que surgen de la propuesta de la sociedad representada por unos dirigentes elegidos. Las políticas deben ser generadas por la sociedad desde la universidad, por sus diferentes actores y grupos de interés, quienes son los encargados de su reflexión, generación, evaluación y modificación. Tal vez, de esta forma, se pueden presentar soluciones equitativas, pertinentes y contextuales para resolver los problemas propios, que se espera tendrá mayor posibilidad de conseguir los objetivos deseados por la sociedad. Sin embargo, las políticas no son neutras; ellas están asociadas y son la expresión de la distribución del poder.

Las políticas educativas para la educación son entendidas por De Alba no como expresión de la sociedad, sino de los grupos de poder. A este respecto menciona:

Los diferentes grupos sociales, y especialmente los dominantes, expresan su visión del mundo, su proyecto social, su “verdad”, precisamente a través del currículum, concebido como elemento discursivo de la política educativa. Aunque no tuvieran ningún otro efecto al nivel de la escuela y del aula, las políticas curriculares constituyen, al menos como texto, como discurso, un importante elemento simbólico del proyecto social de los grupos en el poder. En ese nivel, la política curricular tiene que ser concebida, al menos en parte, como representación de otra cosa, como un mito, en el sentido de Barthes. En ese nivel ha surgido como un signo, como un significante. (1998, p. 3)

De acuerdo con De Alba (1998), los diferentes grupos de poder (gobierno, sectores de producción) son los responsables de la denominada “determinación curricular”, que enmarca las tendencias y orientaciones del currículo en educación superior. De Alba realiza una demanda al sector académico universitario para que asuma sus funciones y responsabilidades en esta labor, superando su actitud crítica, y convirtiéndola en una crítica-propositiva.

Casimiro Lopes también indica que “La política es el ejercicio de la decisión que nos constituye como sujetos. Esa decisión, siempre contingente, requiere el riesgo de la indeterminación: toda opción política es siempre una opción en un conjunto imprevisible de posibilidades” (Casimiro Lopes, 2015, p. 42), por lo que no se circunscribe a las decisiones o actos legislativos gubernamentales.

Los currículos de nivel de postgrados en educación superior están destinados a la generación de personal altamente especializado. Al respecto Clark (1983, p. 33) afirma que “desde que se organizó formalmente, la educación superior ha funcionado como una estructura social destinada al control de la técnica y el conocimiento avanzados”. Sin embargo, tal como lo afirma este autor, su mayor aporte está en formar los docentes universitarios requeridos por el crecimiento del sistema de educación. Se considera que los futuros docentes debemos *hacer* más bien que *adquirir* un conocimiento especializado para poder enseñarlo; debemos apropiarnos de herramientas para su adecuada trasmisión. Por esto es tan importante formar los futuros docentes para esta tarea. De allí la necesidad de que existan postgrados en enseñanza universitaria, educación superior o equivalentes.

La idea de la educación superior como eje para conseguir una sociedad innovadora, productiva, justa, equitativa y estable, ha sido desarrollada en estudios, como los de Moreno-Brid y Ruiz-Nápoles (2009) y Chang (2002), quienes muestran la incidencia de la formación de mano de obra calificada y especializada en el desarrollo de un país, es decir requerimientos de formación de nivel de postgrados. Las mismas observaciones las realizan el Banco Mundial (1995 y 2000) y la OCDE (Brunner, et al. 2005), agencias que califican de “necesarias” las inversiones y esfuerzos realizados en ella para fortalecer los desarrollos sociales y económicos de los países de América Latina.

Debido a esto es fundamental identificar cuáles son las políticas públicas de educación superior, y cómo se encuentran reflejadas en la legislación y normatización de los diferentes países, para procurar identificar los factores que benefician o entorpecen el desarrollo adecuado de los postgrados en educación superior en nuestros países. También debemos considerar que estas políticas tienen dificultades para pasar de lo declarativo a realizaciones efectivas que lleguen a las instituciones educativas, para lo cual se requiere un adecuado estudio de las realidades propias de cada país, sin limitarse solo a su evaluación y control. Más allá de esto está la necesidad de tomar medidas para tratar la educación como un bien público y social, cuya responsabilidad no puede rehuir el Estado.

El estudio de estas políticas se basa en la propuesta de conjuntos valorativos de los intereses sociales, de Burton Clark, que para la educación superior son: la *justicia*, la *competencia* y la *libertad*. Al respecto Clark (1983) argumenta que:

Se advierten tres conjuntos valorativos básicos: la expectativa de los públicos modernos preocupados por la educación superior, los intereses de los funcionarios estatales y las actitudes de los trabajadores académicos. El primer conjunto se refiere a la justicia, el segundo a la competencia y el tercero a la libertad. Una cuarta orientación, poderosamente desarrollada por el propio Estado, cabría bajo la categoría de la lealtad. Las acciones emprendidas en nombre de estos valores a menudo chocan, se contradicen y requieren acomodamientos que suavicen el conflicto y permitan su expresión simultánea. (Clark, 1983, p. 334)

La implantación de estas políticas es muy desigual en los diferentes países, donde agentes, agencias y diversos discursos influyen en los currículos de la educación superior. En nuestro caso esto se evidencia en los postgrados en educación superior o docencia universitaria, donde los intereses se consideran vitales para el desarrollo de los diferentes sistemas de educación superior de cada uno de los países de América Latina, en general.

Contexto de los postgrados en América Latina

Se han realizado interesantes y esclarecedores estudios de la política en la educación superior en varios países de la región (García, 1996, 2010; Lucio, 2002; Rama, 2007). En estos estudios se plantea cómo la evolución política de los países latinoamericanos ha repercutido en la creación de nuevos modelos educativos que buscan apoyar la transformación social deseada.

En su estudio, García (1996) encontró que a principios de la década de los años noventa del siglo XX, del total de los 19 países de América Latina, cerca de un 40% correspondía a población económicamente activa, y cerca del 10% se encontraba en edades entre los 18 y 24 años (asociadas al nivel superior), la mitad de ellas en Brasil y México. Esta investigadora también observa importantes diferencias del PIB por habitante / año: 8000 US\$ en Argentina y menos de 1000 US\$ Nicaragua, Honduras y Bolivia, con una diferencia entre el 20% más rico y el 20% más pobre (quintiles), menor de 5 veces en Uruguay, y superior a 15 veces en Brasil Nicaragua y República Dominicana. Además, en el momento de su análisis, García encontró que el total de instituciones de educación superior (IES) en los 19 países de América Latina y el Caribe hispano, era de 5 438. Del total de ellas el 54% pertenecía al sector privado, y sólo una tercera parte poseía programas de postgrados y/o investigación

(García, 1996).

Por su parte, Lucio (2002) realizó el análisis comparativo de las cifras de educación superior de los países analizados que logró recolectar, las cuales se presentan en la Tabla 1, donde se resumen sus hallazgos iniciales, y las diferencias y similitudes entre los diferentes sistemas, que son producto de las políticas de los países en la década de 1980 a 1990. El autor concluye que las políticas internacionales han determinado en gran medida las políticas nacionales de la educación superior y con ellas las posibilidades de desarrollo de estos países.

Tabla 1. Comparación datos de Educación Superior

País	Año	Población	Matriculados	No. IES	Crecimiento	Alumnos / institución	Analfabetismo	Alumnos maestría doctor.	Progr. Maes-tria	Prog. Doctor.
Brasil	1988	151170000	1503560	868	0,9%	1732	22,3%	46062	78	22
México	1989	84914000	1078191	225	4,4%	4792	9,7%	26903	95	5
Argentina	1991	33036000	1077212	1272	7,4%	847	4,5%	9006	33	67
Colombia	1990	33147000	494100	217	4,6%	2276	17,7%	5525	100	1
Chile	1990	13129000	234973	288	4,6%	816	5,6%	2392	94	6

Fuente: Lucio, R. (2002). Políticas de Postgrado en América Latina. En Kent, R. (2002). *Los Temas críticos de la Educación en América Latina en los años noventa: Estudios comparativos*. México DF: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Aguascalientes. pp. 325 – 374.

A su vez, Rama (2007) realiza un estudio de la evolución de las políticas de postgrados en América Latina, y encuentra condiciones políticas comunes en la región, que resume la Tabla 2.

Entre los aspectos que Rama (2007) resalta están el aumento del crecimiento de la matrícula privada frente a la pública, además de su feminización, que en busca de la igualdad de género ha aumentado y en la actualidad ya supera el 54% en promedio, con índices mayores en el Caribe por la migración masculina.

Tabla 2. Evolucion políticas de postgrado de Educacion superior en América Latina

Modelo ES	Modelo Político	Objetivos Políticos	Instrumento
Primera Reforma: Autonomía y cogobierno Modelo monopólico público	Lógica pública. Lucha por la autono- mía	Búsqueda de fondos. Estado Educador	Luchas Políticas. Alian- zas con estudiantes y partidos
Segunda Reforma: Mercantilización Mo- delo dual público – pri- vado	Diversificación. Lógica privada. Lucha por libertad de mercado Restricciones a la edu- cación pública	Competencia por los estudiantes. Libertad de enseñanza	Competitividad basada en la publicidad y en diferenciaciones de ca- lidad - precios
Tercera Reforma: Internacionalización Modelo Trinario (público – pri- vado – internacional)	Lógica internacional. Sistemas de asegura- miento de la calidad. Asociaciones de rec- torales Nuevo rol del Estado	Búsqueda de regulacio- nes públicas nacionales e internacionales. Incremento de la co- bertura. La educación como un bien público internacional	Alianzas internacio- nales Educación transfron- teriza Educación permanen- te. Nueva competencia internacional

Fuente: Rama, C. (2007). *Los Postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*. México: UDAL. p. 66.

Otro importante y completo estudio es el de Mollis, Nuñez y García (2010) en su libro *Políticas de postgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: Desafíos y perspectivas*. Allí los autores encontraron que en las últimas dos décadas en América Latina existen tanto tendencias homogeneizadoras, como divergentes. El análisis y las posteriores recomendaciones se realizan a partir del estudio de datos de Nuñez y de Mollis, de la Universidad de Buenos Aires, y del análisis de la realidad educativa de García (Op. cit.).

En este estudio podemos observar que entre los años 1994 y 2003 hubo una estabilización de los postgrados en Brasil y Chile con crecimiento bajo (2-3 veces), un crecimiento moderado en México y Argentina (4-5 veces) y un alto crecimiento en Venezuela y Colombia (8 y 9 veces). Estos datos muestran una tendencia masificadora que ha continuado presente en la última década (2005-2015). Se destaca el caso de Brasil, donde, a pesar de haber un fuerte desarrollo de los postgrados debido a su tamaño poblacional, su tasa de cobertura en 2004 era apenas de seis por cada 10.000 habitantes; frente a Venezuela y Cuba, con aproximadamente 19. Sin embargo, Brasil consolidó una cultura e infraestructura frente a países como Colombia, México y Venezuela, que

invertieron los recursos en soluciones individuales, no multiplicadoras, y de efecto limitado en el desarrollo nacional.

Al finalizar el año 2015 se publicó un estudio de estas realidades por la Red de Postgrados en Ciencias Sociales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) titulado *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (Acosta, et al., 2015), donde se realiza un recuento de la situación de las realidades y políticas educativas del nivel de postgrados en Latinoamérica, haciendo especial mención de las situaciones de Brasil y México, y el caso de las reformas que se presentan en estos momentos en la educación superior chilena. Este estudio es de tipo cualitativo y descriptivo, por lo cual proporciona pocos datos para identificar numéricamente las tendencias regionales.

En nuestro estudio se observan las cifras de educación de las últimas dos décadas comparándolas con las obtenidas por otros investigadores. Sin embargo, también se plantea indagar la influencia en el currículo a partir de la definición de sus actores, sus agencias y las normativas explícitas de las políticas de educación superior. Se espera de esta forma identificar la realidad del currículo ante las presiones político-económico-sociales, que han sido también fruto de los cambios mundiales de la distribución del poder. Se plantea que, muy probablemente, las reformas académicas y curriculares de la educación superior en el nivel de postgrados han sido insuficientes y que, a pesar de los esfuerzos (en mayor o menor cuantía dependiendo de los países), no se ha logrado producir los efectos previstos, aun cuando algunos números parecen indicar avances. Al realizar el análisis observamos que pueden encubrir una realidad diferente.

La Tabla 3 presenta un breve resumen de cifras de indicadores relevantes en educación obtenidas de datos actualizados al 2014, lo que nos permitirá objetivar la situación educativa de los países y la manera en que las políticas han afectado (o deben afectar) estas situaciones. La información ha sido principalmente recabada de las páginas oficiales de los ministerios de educación, o de sus organismos pertinentes. Se destaca que no siempre es posible encontrar la información consolidada, actualizada y completa de la educación superior. En consecuencia, se debe recurrir a algunas fuentes complementarias.

Tabla 3. Situación Educación Superior en América Latina 2014

Año 2014	Datos de Población					Datos PIB			IES			Programas E. S.				
	Total	Adultos >15 a	% Adul. E.S.	Analfabetismo	Desempleo	Aum. PIB 2000-13	% PIB Edu	% PIB en EducProy a 2024	matricula privada E. S.	IES publicas	IES Privadas	pregrado	Especializaciones	Maestría	Doctorado	docentes E.S.
Bras.	212' Millón	144' Millón	45%	8,7%	5,9%	3,4%	5,8%	10,0%	71,4%	412	2197	32049	-	1682	1,8 Mil	293 Mil
Arg.	43' Millón	28' Millón	80%	0,9%	7,5%	5,4%	5,1%	NO	25,7%	57	66	6014	1,8 Mil	4230	890	200 Mil
Col.	46' Millón	30' Millón	48%	5,7%	10,5%	4,8%	4,9%	7,5%	46,6%	107	220	6129	2,9 Mil	1271	215	116 Mil
Chile	17' Millón	12' Millón	74%	3,3%	6,0%	4,8%	4,6%	NO	84,4%	16	205	2553	543	811	124	82 Mil

Fuente: Elaboración propia.

Agencias internacionales para la Educación Superior

Las agencias internacionales generan políticas y directrices de forma jerárquica, y con mayor o menor fortaleza en cuanto a su poder económico y político, sobre los países que afectan. Las agencias que mayor influencia tienen en el establecimiento de políticas educativas en el nivel de la educación superior en América Latina, según planteamiento de Alma Maldonado (2000), son: el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estos son “los cuatro organismos internacionales que ejercen una influencia relevante en las políticas educativas de los países subdesarrollados, especialmente en la educación superior” (Maldonado, 2000, párr. 1). También, Casimiro Lopes (2008) considera a la UNESCO, al BM y al BID, como las principales influencias internacionales del currículo.

Se considera que existen, además, algunas otras agencias que también intervienen en áreas que afectan el currículo de la educación superior en el nivel de postgrados, como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Fondo Monetario Internacional (FMI), y las organizaciones de universidades que influyen en los procesos de internacionalización y búsqueda de estándares de calidad en las actuales políticas educativas, por lo que se incluyen en la Tabla 4. Según el reporte de Jaramillo y Knight (2005) hay otra gran cantidad de instituciones, que, aunque tienen alguna influencia en la educación, no son tan relevantes como las mencionadas anteriormente.

Tabla 4. Agencias que influyen en Currículo de la ES en nivel Internacional

AGENCIA	NIVEL	CREADO	INTEGRANTES	PROPÓSITOS, FUNCIONES Y ACCIONES
Banco Mundial (BM)	Mundial	En 1944 por la ONU	Más de 170 países, pero Dirigido por USA	Es el mayor financista de nivel internacional y tiene gran influencia en los países en desarrollo que dependen del crédito. Presenta los temas de política y gobierno como cuestiones de carácter eminentemente técnico, desde la funcionalidad económica. Entre los planteamientos del BM está el generar “un ambiente favorable para las instituciones públicas y privadas” (Casanova, 1999, p. 167), con el propósito de aumentar la eficiencia del sistema educativo mediante la disminución de la participación estatal en la educación superior y la diversificación de fuentes de financiamiento, modificándola por generación de políticas, creación de organismos de vigilancia y control, apoyo indirecto y autonomía administrativa, de forma que sean cubiertas las necesidades y requerimientos de los mercados nacionales e internacionales.

Continuación Tabla 4

<p>Fondo Monetario Internacional (FMI)</p>	<p>Mundial</p>	<p>En 1944 por la ONU</p>	<p>Reúne a 188 países</p>	<p>El FMI tiene como propósitos fomentar la cooperación monetaria internacional; facilitar la expansión y el crecimiento equilibrado del comercio internacional; fomentar la estabilidad cambiaria; contribuir a establecer un sistema multilateral de pagos para las transacciones corrientes entre los países miembros y eliminar las restricciones cambiarias que dificulten la expansión del comercio mundial; infundir confianza a los países miembros poniendo a su disposición los recursos del Fondo para acortar la duración y aminorar el desequilibrio de sus balanzas de pagos.</p>
<p>Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)</p>	<p>Mundial</p>	<p>En 1945 por la ONU</p>	<p>Organismo de las Naciones Unidas, conformada por 190 países</p>	<p>Enmarca las políticas y el gobierno de la educación superior con respecto a su pertinencia. Recomienda como función del Estado promulgar un marco normativo y financiero que le permitan su autonomía académica e institucional. Además recomienda incorporar mecanismos de información, y mejorar procesos de selección, evaluación, formación y desarrollo de sus responsables. Para la UNESCO la calidad de la IES tiene una relación directa con la libertad, la autonomía, la justicia y la democracia (Mota.2004).</p>
<p>Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)</p>	<p>América Latina</p>	<p>Por la ONU en 1948</p>	<p>41 países miembros y 7 asociados</p>	<p>Asesorar los gobiernos de América Latina y el Caribe en las políticas de desarrollo social, con el propósito de garantizar el desarrollo económico con mayor equidad social.</p>
<p>Banco Interamericano de Desarrollo (BID)</p>	<p>Mundial</p>	<p>En 1959 por la OEA</p>	<p>Los países son 48 no prestatarios 22, prestatarios 26.</p>	<p>Es la principal fuente de financiación para el desarrollo y la educación de América Latina y el Caribe. Impone condiciones políticas para sus préstamos, por lo cual se considera generador de políticas que afectan el currículo de la ES. Algunas de estas directrices son: la integración curricular, los sistemas de evaluación de calidad, y la orientación hacia las competencias laborales de los niveles medio y superior.</p>

Continuación Tabla 4

<p>Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)</p>	<p>Mundial</p>	<p>Fundada en 1961</p>	<p>34 Estados, que representaban: el 70 % del mercado y el 80 % del PNB mundial.</p>	<p>Promueve políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. Una de sus funciones es medir la productividad y flujos de inversión y, por ello, sus indicadores se convierten en la principal fuente acreditada para proporcionar datos sobre la estructura, las finanzas y el rendimiento de los sistemas educativos de los 34 países miembros (de AL solo Chile y México), así como de países integrantes del G-20 y de otros países asociados.</p>
<p>Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Institucional (USAID)</p>	<p>Internacional</p>	<p>3 de noviembre de 1961</p>	<p>Organismo independiente con directrices Departamento de Estado.</p>	<p>Su misión auto-declarada es acabar con la pobreza extrema y promover el desarrollo de sociedades democráticas. En la educación superior financia la formación de profesores universitarios y la creación de instituciones vocacionales docentes, unificando sus conceptos, metodologías y procedimientos para la educación en América Latina.</p>
<p>Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)</p>	<p>Iberoamérica</p>	<p>Se constituyó en 1957 en el III Congreso Iberoamericano de Educación</p>	<p>Forman parte 24 Estados soberanos y un territorio dependiente (Puerto Rico)</p>	<p>Promueve estrategias de armonización de la educación superior en la región entre los ministerios, universidades, bibliotecas y centros de investigación. Desarrolla una tarea contributiva a la convergencia y la articulación entre los sistemas educativos y la educación superior del espacio iberoamericano a través de medios como la Revista Iberoamericana de Educación, las colecciones de libros, y otras publicaciones y trabajos, que facilitan el conocimiento mutuo entre los países y sus sistemas educativos, favoreciendo el desarrollo de políticas y de proyectos compartidos.</p>

Continuación Tabla 4

<p>Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)</p>	<p>Europa</p>	<p>Creado en 1975</p>	<p>28 países europeos</p>	<p>Trabaja para reforzar la cooperación europea y proporcionar la evidencia en la que se basa la política europea de Formación Profesional (FP). Es importante por la calidad de sus análisis comparativos y la experiencia, que utiliza para el asesoramiento técnico y la proposición de ideas para las políticas de formación profesional.</p> <p>El CEDEFOP trabaja en estrecha colaboración con la Comisión Europea, los gobiernos de los Estados miembros, representantes de los empresarios y los sindicatos, investigadores y profesionales de la formación profesional.</p>
<p>Organización Internacional de universidades (OUI)</p>	<p>América</p>	<p>Fundada en 1979 en Quebec</p>	<p>Integrada por más de 400 afiliados: universidades, centros de investigación, asociaciones, rectores.</p>	<p>Es una organización internacional dedicada a la cooperación entre las instituciones universitarias, y al desarrollo y articulación de la educación superior en toda América. Ofrece principalmente formación y capacitación de directivos universitarios.</p> <p>La OUI se dedica a brindar los medios necesarios y una amplia gama de expertos para implementar estrategias innovadoras de mejores prácticas para enfrentar los avances y los desafíos sectoriales.</p>
<p>Red Euro-latinoamericana de Directivos universitarios. (Columbus)</p>	<p>Europa y América Latina</p>	<p>Creado en 1987.</p>	<p>47 instituciones miembros, 36 en América Latina y 11 en Europa. Asociada a UNESCO.</p>	<p>Su principal objetivo es promover la cooperación internacional y el desarrollo institucional de las universidades, a través del perfeccionamiento de los procesos y estructuras de gestión. Las actividades de Columbus están diseñadas para apoyar a las universidades participantes en el desarrollo de estrategias, la implantación de políticas y la organización de estructuras.</p>

Continuación Tabla 4

<p>Organización Mundial del Comercio (OMC)</p>	<p>Mundial</p>	<p>establecida en 1995</p>	<p>Agrupada a 161 miembros, y 23 naciones observadores.</p>	<p>Única agencia internacional que se dedica a promover acuerdos de comercio de bienes y servicios entre las naciones, teniendo en cuenta que la educación superior se considera un servicio comerciable, con cada vez mayor valor de mercado.</p>
<p>Instituto Internacional para la educación superior en América Latina y EL Caribe (IESALC)</p>	<p>América Latina y el Caribe</p>	<p>12 de Noviembre de 1997</p>	<p>Funcionarios Unesco</p>	<p>Antes Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC). Su misión es la promoción de la educación superior, contribuyendo a implementar en la región latinoamericana y caribeña el programa que, en materia de educación superior, aprueba bianualmente la Conferencia General de la UNESCO.</p>
<p>Red Iberoamericana para la evaluación y acreditación de la Educación Superior (RIACES)</p>	<p>Iberoamérica</p>	<p>7 de mayo de 2003</p>	<p>Reúne varias agencias de acreditación de educación superior de A.L.</p>	<p>Se dedica a la cooperación técnica e intercambio humano e intelectual entre los sistemas universitarios, potenciando la creación de las agencias y unidades de evaluación y acreditación en cada uno de los países. Además busca la integración educativa de los países que componen el Espacio Iberoamericano para diseñar respuestas conjuntas, comunes y coordinadas a los desafíos que plantea la globalización de la educación superior.</p>

Fuente: Adoptado de los portales web de las agencias mencionadas.

Existe otra gran cantidad de instituciones que actúan sobre la educación en América Latina, que podemos encontrar en el reporte de Jaramillo y Knight (2005). Aun cuando tienen alguna influencia en la educación, consideramos que ésta no es tan relevante ni directa, como las nombradas en esta sección (Tabla 4).

Es importante tener en cuenta que, de los países que se presentan en este estudio, sólo Chile ha aceptado oficialmente y completamente a la fecha las directrices de apertura del mercado de la OCDE. Sin embargo, en el proceso de globalización de la economía se observan avances de estas adhesiones en los

demás países estudiados. Por ejemplo, Colombia se encuentra en proceso de adhesión, Brasil en proceso de colaboración, y Argentina aún no se pronuncia oficialmente a favor o en contra, lo cual implica que, si bien lentamente, estas directrices están siendo acogidas en ámbito latinoamericano.

A continuación revisaremos las agencias nacionales que afectan la educación superior. Observaremos el currículo, en especial el de los postgrados. De esta forma se buscan identificar los diversos aspectos sobre los que tiene responsabilidad, así como su capacidad de variación o fortaleza.

Agencias de la educación superior de nivel nacional

Los órganos internacionales ejercen una influencia mayor o menor en los países de América Latina, según su dependencia económica y epistémica; pero en general, cada país tiene un nivel de autonomía estatal para producir políticas curriculares oficiales del Estado orientadas a las instituciones de educación superior, las cuales manejan discursos y políticas propias, manifestadas en una heterogeneidad de modelos institucionales en la región.

En lo que concierne a la normatividad curricular, ésta adquiere su sentido de la necesidad de control del Estado sobre aspectos como la calidad académica, la formación para la producción, el establecimiento de un identidad nacional, la tensión de problemas socioculturales como el analfabetismo, la carencia de una educación adecuada no sólo en escritura, sino en áreas como la tecnología, la salud sexual, el medio ambiente, entre otros. El discurso oficial que orienta esta voluntad o intención política es producido, dirigido y controlado por un grupo de agencias creadas –algunas veces directamente por la misma nación y otras por organismos institucionales o gremiales–, con el fin de apoyar u oponerse a los discursos oficiales generados y, en la mayor parte de los casos, impuestos de forma hegemónica.

En los países objeto de estudio encontramos políticas educativas comunes hacia la internacionalización y la búsqueda de estándares de calidad, además de la introducción de los discursos de las competencias en la educación superior. Sin embargo, divergen en sus ideales de financiación. Algunos países como Colombia y Chile se orientan a un fuerte capitalismo y autofinanciación

del sistema. Chile está en proceso de reconsideración de sus políticas educativas. De otro lado, Brasil y Argentina cuentan con políticas de apoyo a las instituciones y estudiantes para promover y estimular el desarrollo de los niveles superiores de la educación, lo cual veremos a continuación en las agencias que orientan el proceso.

Argentina

La historia de Argentina alrededor de la reivindicación de la autonomía universitaria ha sido paradigmática desde el Movimiento de Córdoba en 1918 y continúa siendo una de las tendencias impulsoras de la región. Esto se conserva aún en buena medida con las agencias descentralizadas, institucionales y académicas que aportan a la construcción de la educación superior en el país. En total se encontraron nueve agencias que tienen influencia en el currículo de la educación superior, como podemos observar en la Tabla 5.

Tabla 5. Agencias de Currículo de la Educación Superior en Argentina.

Ministerio de Educación (ME)
Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)
Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP)
Secretaría de políticas universitarias (SPU)
Consejos Regionales de Planificación de la Educación (CPRES)
Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE)
Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)
Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica
Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU)

Fuente: Ministerio de Educación (2016). Agencias de Currículo de la Educación Superior en Argentina. Recuperado de: <http://portal.educacion.gov.ar>

Se encuentra que el 56% de las agencias son gubernamentales, lo cual señala un bajo nivel de autonomía y de participación de los diversos sectores en el desarrollo de la educación superior del país. Estas agencias son: el Ministerio de Educación (ME) y sus órganos especializados como la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU), la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, perteneciente al Ministerio de Ciencia y Tecnología, que se considera una fuerte influencia en relación con la financiación en el nivel de los postgrados en investigación.

Las cuatro agencias restantes son el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) que representan las universidades públicas, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), los Consejos Regionales de Planificación de la Educación (CPRES), que propende por intereses regionales y económicos, y la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) que representa el sector académico.

A pesar del exceso de agencias en la política para la educación superior, en Argentina existen principios democráticos y participativos tanto en el gobierno como en las Instituciones de la educación superior, que se observan en la construcción e influencia curricular de grupos de interés en la República de Argentina. Es interesante observar el crecimiento exagerado de agencias que directa o indirectamente controlan los distintos currículos de la educación superior.

Brasil

Se encontraron seis agencias que presentan influencia en el currículo de la educación superior, las cuales pueden ser observadas en la Tabla 6. Cabe destacar que en Brasil la mayoría de las agencias que regulan la educación superior tienen una larga trayectoria, lo que le confiere una importante solidez al sistema. La estructura del sistema de educación superior brasilero se desarrolló a partir de la Segunda Guerra Mundial. Tuvo modificaciones sustanciales con las reformas realizadas en la dictadura, pero en el nuevo milenio ha sido renovado.

Tabla 6. Agencias de Currículo de la Educación Superior en Brasil.

Ministerio de Educación y Cultura (MEC)
Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP)
Sistema Nacional de Evaluación en la Educación Superior (SINAES)
Coordinación de Mejoramiento del Personal de Nivel Superior (CAPES)
Consejo Nacional de Educación (CNE)
Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES)

Fuente: Agencias de Currículo de la Educación Superior en Brasil. (2016) (en línea) Recuperado de <http://www.mec.gov.br/>

En el nivel de postgrado, la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) es la encargada de la evaluación. Los resultados de esta agencia son muy influyentes, ya que se utilizan como base para la formulación de políticas en este nivel, o para dimensionar acciones de fomento (bolsas de estudio, auxilios, apoyos). El financiamiento del sistema ha permitido su continuidad y evolución.

En las agencias se destaca la centralización del sistema de educación superior, especialmente evidenciada en las funciones del Ministerio de Educação e Cultura (MEC). Los demás niveles de enseñanza (infantil, fundamental y media) son regulados en acuerdo con los otros entes territoriales, pero el MEC asume directamente lo relativo al nivel superior. Se tiene una agencia de información llamada Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) y otra de asesoría conocida como Conselho Nacional de Educação (CNE). En los procesos de evaluación encontramos la Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), especialmente orientado a los postgrados, que participa en su apoyo y financiación, y el Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que evalúa y propone estrategias de mejoramiento para la educación superior, con su órgano asesor llamado Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

El sistema de agencias educativas del Estado en Brasil tiene una fuerte orientación a la evaluación, que va de la mano con el apoyo y financiamiento. Las agencias gubernamentales establecen la política y el control, pero permiten la autonomía de las instituciones para encontrar la forma de aplicarlas, evaluando, estableciendo recomendaciones y apoyando la educación superior, en especial en el nivel de postgrados y de investigación.

Chile

Chile presenta en la educación superior una importante regulación estatal y una expresa reglamentación orientada a la educación privada. Sus agencias podemos verlas en la Tabla 7:

Tabla 7. Agencias de Currículo de la Educación Superior en Chile.

Ministerio de Educación (MINEDUC)
Comisión Nacional de Acreditación (CNA)
Agencia de Calidad de la Educación
Superintendencia de Educación (Supereduc)
Consejo Nacional de Educación (CNED)
Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT)
Consejo Superior de Educación (CSE)
Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)

Fuente: Agencias de Currículo de la Educación Superior en Chile. (2016) (en línea) Recuperado de: [http:// www.mineduc.cl/](http://www.mineduc.cl/)

La mayor parte de las agencias están bajo el control directo del Estado a través del Ministerio de Educación (ME), la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), la Agencia de Calidad de la Educación (ACE), la Superintendencia de Educación (SE), el Consejo Nacional de Educación (CNED), y la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CNICT). Sólo dos de las instituciones implican participación de agentes o agencias diferentes a las estatales. Ellas son: el Consejo Superior de Educación (CSE) y el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Como puede observarse, el Estado regula y establece los criterios curriculares, mientras la comunidad institucional y académica tiene una función de asesoría, o consejo para sus decisiones.

Existe una fuerte influencia del Estado en la educación, como lo muestran las seis agencias que se encargan de vigilar, valorar y aprobar las prácticas educativas, a través de procesos de evaluación, acreditación de calidad, aprobaciones de funcionamiento y sanciones por incumplimiento. De esta forma las agencias gubernamentales tienen una influencia directa sobre el currículo de la educación superior. Se resalta el caso del CNED, el cual “Aprueba las bases curriculares y sus adecuaciones, los planes y programas”. De esta tendencia se aparta la agencia estatal CONICYT, encargada de impulsar y financiar la investigación. En el ámbito de las agencias institucionales la CSE y la CRUCH tienen un papel de asesoría, apoyo y fuentes de información. Pero se aprecia un carácter limitado en su influencia.

Colombia

Las agencias nacionales que influyen en el currículo de la educación superior en Colombia son en total nueve, la mayor cantidad entre los países analizados. En ellas se observa, tal como en ocurre Chile, la gran fuerza de la regulación estatal sobre la educación y la poca participación que poseen los demás grupos de interés.

No deja de resultar significativo que la Ministra de Educación colombiana haya anunciado en el año 2015 que las reformas a la educación propuestas para la educación superior se encuentran orientadas por el modelo chileno, que implica la aceptación plena de los principios de la globalización para la educación superior como un mercado. Las agencias reguladoras se muestran en la Tabla 8.

Tabla 8. Agencias de Currículo de la Educación Superior en Colombia.

Consejo Nacional de Educación Superior (CESU)
Ministerio de Educación Nacional (MEN)
Viceministerio de Educación Superior (Vice de ES)
Comisión Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES)
Consejo Nacional de Acreditación (CNA)
Subdirección de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES)
Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)
Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (Colciencias)
Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX)
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

Fuente: Agencias de Currículo de la Educación Superior en Colombia. (2016). Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co>

Estas agencias tienen diversas funciones. Por lo tanto, su influencia afecta diferentes aspectos del currículo de la educación superior, principalmente en el nivel de las políticas públicas como el Viceministerio de Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). En el área de evaluaciones de calidad, están el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad

de la Educación Superior (CONACES), el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (SACES) y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), que implican ajustar los diseños curriculares (programas) a estándares definidos para conseguir la aprobación de funcionamiento. Algunos otros, como el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) –este último para Bogotá– se encargan de apoyar los proyectos de investigación que son parte constitutiva de las funciones de la universidad. Finalmente se tiene el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) que, a través del crédito educativo, contribuye con sus políticas de oportunidades de acceso, aun cuando su influencia curricular sea sólo a través del apoyo a la demanda educativa.

Legislación de la educación superior para América Latina

Actualmente no existe una legislación que se extienda a todos los países de América Latina. Sin embargo existen políticas, acuerdos, recomendaciones, informes, reportes y declaraciones internacionales que tienen una fuerza regulativa sobre las políticas, estrategias y acciones de los sistemas educativos nacionales. Un ejemplo de esta fuerte influencia es la Declaración de Bologna, orientada a unificar las políticas educativas y curriculares de las universidades de Europa. La Declaración de Bologna y las sucesivas declaraciones surgidas en el marco del Espacio de Educación Superior Europeo, pueden considerarse la mayor influencia que han tenido los sistemas educativos latinoamericanos. Esto es una muestra del alto grado de eurocentrismo en materia educativa que se ha impuesto en el contexto de la globalización de la educación.

El propósito de esta sección es identificar las regulaciones y sus efectos en los sistemas educativos del sector, especialmente en el campo del currículo. En este sentido se siguen las consideraciones de los estudios realizados por Casanova (1999) y Cox (2006), que señalan la necesidad de identificar estructuras, procesos y saberes de las políticas para entender sus efectos en la educación superior. A continuación se describen las políticas respectivas de cada país.

Política Nacional en Argentina

En este país se ha desarrollado una legislación bastante completa en torno a la educación, especialmente en la educación superior que, al contrario de limitar la autonomía de las universidades, busca garantizarla y facilitar su articulación con otros sistemas educativos, tanto nacionales como extranjeros; y propende por la calidad y los derechos de los estudiantes, docentes e instituciones.

Las dos regulaciones más importantes de este sistema son la Ley 26 206/06, que define la estructura del Sistema Educativo Nacional, la cual está comprendida por cuatro niveles: inicial, primaria, secundaria, superior; y ocho modalidades: técnico profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, domiciliaria y hospitalaria, y en contextos de privación de libertad. Es reglamentada por los decretos: 276/99, 81/98, 1296/93, 487/00, 428/00, y 1232/01.

La segunda es la Ley de Educación Superior No. 24 521 de 1995, que según Krotzsch (2002) posee un contenido fuertemente normativo, con 89 artículos, y pretende regular y reglamentar el funcionamiento de las instituciones universitarias. Fue modificada por la Ley No. 25 573 en la cual se asigna autonomía a universidades, apoyo al discapacitado y gratuidad en universidades públicas. Se reglamenta con la ley No. 25 165 de 1995 y los decretos: No. 499/95, No. 173/96, No. 705/97, No. 576/96, No. 1232/2001, y No. 1047/99.

Además de estas leyes encontramos las resoluciones ministeriales, las cuales se catalogan por temas: instituciones universitarias privadas, instituciones universitarias extranjeras, resoluciones sobre postgrado, resoluciones de la modalidad a distancia, alumnos extranjeros, programa de incentivos a los docentes-investigadores, convalidación de títulos, carga horaria y financiación de proyectos de extensión universitaria.

La educación en Argentina se ha recuperado del fuerte debilitamiento académico, producto de la dictadura finalizada en 1983. Actualmente la educación superior, aunque fuertemente reglamentada, posee un relativo carácter autónomo (representado por su gobierno colegiado), universalidad (acceso irrestricto y gratuidad de la enseñanza pública); en el caso de

las universidades privadas se manejan valores muy asequibles. También conviene resaltar que este país ya cuenta con la integración de los diferentes niveles formativos básicos y superiores y la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, la cual vela por la calidad educativa.

Política Nacional en Brasil

Brasil es considerada la séptima economía del mundo por su superficie (8,5 millones de Km²), su población (>200 millones) y un alto PIB (2 253 billones de dólares). A pesar de esto, aún es un lugar de inequidades, con casi 14 millones de analfabetos mayores a 15 años. Este país ha realizado una importante apuesta en el nivel educativo: invierte un 5,2% del PIB (PNUD, 2013), el cual, sin embargo, se considera insuficiente, al tratarse de un país en pleno desarrollo y con un considerable retraso en la atención educativa de su población. Recientemente fue aprobado un Plan Nacional de Educación que proyecta su ampliación a un 7% del PIB a 2019 y llegar a un 10% en 2024.

Las primeras universidades públicas de Brasil se crean en 1920, pero con un lento desarrollo educativo, y con el hecho que la universalización de la primaria no se alcanzó hasta 1990. En la educación superior, por tanto, sus políticas se han orientado a ampliación de cobertura, tanto a través del incremento de IES privadas como a la financiación y creación de universidades públicas de responsabilidad federal, estatal y municipal. También ha sido acompañada (con la Ley 12 711 / 12) con políticas de inclusión social y de promoción por resultados académicos por el Sistema de Selección Unificada (SISU).

Este es un país que superó la dictadura y transitó al gobierno democrático en 1985. Desde aquel momento, la educación se convirtió en un punto central de su transformación. Con la Constitución de 1988, se concretó y normatizó esta transformación, de forma que su aplicación se efectuaría a partir de 1996, año en el cual se inició la reglamentación de las políticas propuestas. En el año 2004 se estableció la agencia de supervisión y regulación con el Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). A partir de ese momento, se generó toda una nueva y completa reglamentación para la evaluación y acreditación de

la educación superior que conforma la mayor parte de su regulación educativa, y que concuerda con los lineamientos de la Declaración de Bologna y sus procesos subsiguientes, como el Proyecto Tuning.

En un estudio realizado por Ferreira y Lima (2013), se puede observar que, a pesar de apoyar políticas integracionistas alineadas al modelo europeo y de competencias, el currículo de la educación superior en América Latina carece de un espacio común que permita la adecuada reflexión y comprensión, de parte de los involucrados, sobre sus desarrollos. Por tanto, el Proyecto Tuning en América Latina, el cual busca la internacionalización de los currículos y la formación de mano de obra de exportación, aún no consigue la unificación de parámetros curriculares tan básicos como el crédito académico y titulaciones comparables.

Política Nacional en Chile

Chile es un gran referente de estudios de política curricular, tanto en la historia reciente como en sus procesos actuales, después de su retorno a la democracia en la década de los años noventa del siglo pasado. Su política educativa se basa en la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), establecida por la dictadura en los años ochenta del siglo anterior, a la cual se le realizaron algunas reformas como la creación del Centro de Estudios y Consejo Superior de Educación, y un Consejo Superior de Evaluación, para supervisión y acreditación de las universidades.

La política educativa chilena se encuentra fuertemente orientada hacia la financiación, evaluación y acreditación de los programas de educación superior. En ella se observa una marcada importancia asignada a los procesos de internacionalización, a través del reconocimiento de títulos y procesos de homologación. Otra política de amplia reglamentación es la económica que regula los presupuestos, créditos educativos y becas. Finalmente se muestra una alta injerencia en la organización y gobernabilidad institucional de parte del Estado.

El 24 de diciembre de 2015 fue aprobada en Chile la “Ley Corta de Gratuidad de la Educación Superior en 2016”, que garantiza el financiamiento (gratuidad) de la educación superior para la población de los cinco deciles de menores

ingresos (entre 150 000 y 300 000 estudiantes según la fuente). Esta Ley cobijará las universidades públicas (pertenecientes al Consejo de Rectores), y a las privadas sin lucro con cuatro años de acreditación. Además, actualmente se realiza un financiamiento para 144000 estudiantes de formación técnica. La ley es temporal, como su nombre lo indica, y está pendiente la legislación de una nueva normativa para la educación superior en Chile, que busca hacer permanente y generalizar la gratuidad de la educación superior, además de los sistemas de mejora a la calidad de la misma.

Política Nacional en Colombia

A partir de 1980 Colombia inició un proceso de reforma que buscaba expansión, principalmente mediante las instituciones privadas de educación superior. La Constitución de 1991 fue un hito que marcó una nueva regulación a todos los niveles de la sociedad colombiana. A partir de ese momento comenzó a producirse la regulación que establece límites a la educación en Colombia en el nivel de la educación superior y de los postgrados.

La ley que nos compete directamente en la educación superior es la Ley 30/92. Por medio de ella se organiza el servicio público de la educación superior. En esta Ley se reconoce el carácter autónomo de las instituciones universitarias públicas, con la capacidad de designación de sus rectores de manera interna, y mediante instituciones creadas como el CESU, el CNA, el CRES y el FODESEP, según Orozco (1993). La Ley 30 también reglamenta las instituciones de educación superior privadas.

Es, tal vez, la Ley 30 de 1992 la legislación estatal con mayor injerencia directa con el currículo. A partir de ella pueden observarse mecanismos de control muy fuertes como el Registro Calificado, el cual debe someter a regulación todos los programas de formación que se ofrecen en el país. Los principales puntos a cumplir por cada programa están descritos en el Artículo 5. El programa tampoco puede ser modificado sin autorización expresa del Ministerio de Educación (Artículo 42). También se encuentran definidos y sugeridos la adaptación del currículo a ciclos propedéuticos (artículos 14, 15, 42) y, para cumplir con flexibilidad a nivel internacional, la expresión por créditos académicos.

El Decreto 1075 de 2015 (título 3, capítulo 2, sección 2) resalta que la evaluación del “contenido curricular” y los “perfiles pretendidos” son condiciones de obtención del registro calificado. Al tener en cuenta que sin registro calificado no tienen validez los títulos otorgados, se evidencia un control estatal directo sobre los currículos de la educación superior y sobre la alta influencia de la normatividad en su desarrollo. El Registro Calificado hace parte del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad.²

Comparación de las políticas de postgrado en Argentina, Brasil, Chile y Colombia

Para la comparación de las políticas de postgrado en los países mencionados se tuvo en cuenta que las políticas públicas pueden ser de Estado o de gobierno y que corresponden a las intenciones o posición de los grupos de poder que tiene la dirección del Estado (casi permanente) o del gobierno (temporal, por periodo electivo). Éste fue un primer hito que orientó la identificación y la comparación de los órganos que influyen estas políticas de nivel internacional y nacional.

Como se mencionó en una sección precedente, las agencias internacionales identificadas fueron de nivel mundial: BM, FMI, UNESCO, BID, OCDE y OMC. Se encontraron organismos internacionales: USAID y CEDEFOP; por Iberoamérica: OEI y RIACES; y por América Latina: CEPAL, OUI, Columbus, IESALC. Como podemos observar, los organismos económicos tienen una importante participación en las políticas educativas de los postgrados. Las organizaciones regionales, por su parte, tienen un interés marcado por los procesos de internacionalización y mutua ayuda, tanto institucional como académica, para el avance y mejoramiento de la educación superior.

² El Registro Calificado en Colombia fue regulado por la Ley 1188/08, posteriormente recopilado por el Decreto 1075/15, que define las condiciones de calidad de los programas de educación superior. Esta reglamentación fue acrecentada en base al Artículo 222 de la Ley 1753/15, reflejado en el Decreto 2450/15. Esta última adición refuerza el control del currículo de los programas orientados al sector educativo, delineando y prescribiendo los requerimientos de denominación, perfiles, objetivos, metodología, evaluación, contenidos, organización, medios y herramientas educativas, además de la selección docente y otra serie de parámetros que deben alinearse a las políticas estatales e internacionales, por ejemplo los estándares de competencias y los créditos académicos. En caso de no aceptar estas regulaciones, los programas ofertados perderán su validez legal.

Al observar las influencias externas en las legislaciones nacionales se identificó cómo se expresan las políticas educativas. Para su clasificación consideramos valioso basarnos en los conjuntos de valores, definidos por Burton Clark (1983), de justicia, libertad y competencia, que permiten integrar las diversas tendencias y políticas públicas que se adecúan mejor a cada uno de estos conceptos. La lealtad es el cuarto valor nombrado por Clark, pero no se considera reflejado en las políticas educativas. Estos conceptos son interpretados con base en el lenguaje utilizado por la normatividad, según se presenta en la Tabla 9.

Tabla 9. Conjuntos de Valores de Clark. (1.983)

Valor	Interpretado como:	Significado
Justicia social	Equidad	Oportunidades de acceso diferenciados para poblaciones especiales
	Cobertura	Expansión de la matrícula del sistema
	Financiamiento	Préstamos, becas y apoyo de proyectos investigativos por la universidad
Libertad	Pertinencia	Contribuya realmente a las posibilidades y necesidades nacionales
	Flexibilidad	Acortamiento de las carreras, disminución de cargas horarias e inclusión de títulos intermedios o ciclos propedéuticos
	Descentralización	Autonomía académica, administrativa y financiera, además de la desregulación
Competencia	Calidad	Cumplimiento de estándares a nivel institucional, de docentes y de estudiantes
	Innovación	Principalmente respecto de la apertura a nuevos saberes, capacidad crítica y de análisis
	Internacionalización	Aspectos de globalización, estandarización, movilidad internacional
	Asociación con sector privado	Tanto por la formación directa por las empresas, como la financiación por la industria de formación e investigación

Fuente: Clark, R. D. (1983). El Sistema de Educación Superior.

La justicia educativa, en especial el tema de financiamiento, que en su mayoría implica restricciones en la participación del Estado, es una tendencia común de las políticas en la educación superior en América Latina según los estudios de Alcántara y Silva (2008). Otro tema de alto impacto, aun cuando no tan reflejado en las políticas, es el valor de la libertad, con la descentralización y autonomía, que es un valor distintivo de la educación superior. La libertad académica e investigativa se considera fundamental en el nivel educativo de postgrado donde no puede existir la creación de conocimiento sin la existencia de la libertad académica. Su puesta en práctica puede verse entorpecida por algunos excesos regulatorios planteados por los gobiernos. Por último, encontramos el conjunto de políticas de la competencia, cuyo objetivo más obvio supone que la educación superior, particularmente la de nivel de postgrados, se convierta en un motor del desarrollo del país, y que la formación de docentes y de docentes-investigadores preparados para estos niveles, apoyen su crecimiento y mejoramiento. A continuación se describe su presencia en los países estudiados.

Políticas de Justicia

Estas políticas comprenden como decíamos la equidad (oportunidades de acceso diferenciados para poblaciones especiales), la cobertura (expansión del sistema) y el financiamiento (a nivel de préstamos, becas y apoyo de proyectos investigativos por la universidad).

En el macro-discurso, tanto de nivel internacional como nacional, se pretende que la educación superior sea un medio reductor de brechas sociales, a pesar de que investigaciones, como la de Libardo Sarmiento (1997) muestran que, aun cuando es una idea común usada en las diversas políticas, la educación tiende a mantener un estatus y, en general, no pretende su modificación. Un claro ejemplo es la situación de los estudiantes de postgrado, a los cuales, si no tienen solvencia económica, les es casi imposible invertir no sólo una gran suma de dinero de su propio peculio sino, también, invertir de dos a cuatro años de su vida productiva para la adecuada realización de su formación.

Como se observa, el principal objetivo de las políticas actuales en los países estudiados es la correspondiente a la financiación, que en Colombia y Chile se orienta claramente a créditos y becas destinados a los estudiantes, con

poco apoyo directo a las instituciones públicas (o privadas). En Brasil, por el contrario, coexisten dos líneas de apoyo, tanto por asignaciones directas a la creación, mantenimiento y ampliación de IES oficiales y privadas, como auxilios a estudiantes para financiar sus estudios de postgrado. En Argentina se observa poca regulación oficial, pero se manifiesta un equilibrio en sus políticas, expresado en un apoyo estatal a los temas de cobertura, equidad y financiación, aun cuando no se compromete con la completa gratuidad como en el caso brasileiro. A continuación se examinan los hallazgos en cada país, a partir de las investigaciones realizadas en este aspecto.

Argentina es el país que presenta una mayor tradición de lucha por la justicia en la educación superior. Sin embargo, la diversidad de sus crisis políticas ha hecho difícil el camino para su logro. Actualmente la educación superior se rige por la Ley de Educación Superior de 1995, la cual está orientada a la autonomía académica e institucional, que introdujo cambios en el financiamiento y el gobierno. Esta ley reproduce el espíritu de la Ley Avellaneda que rigió el funcionamiento universitario durante más de 70 años en Argentina. Posee la mayor relación entre los sectores público/privado de los países estudiados (75%) y la mayor cobertura de ES en la población adulta con el 80%. Sus políticas se podrían considerar ejemplos posibles para la región y, como observamos en su legislación, posee leyes que articulan los tres sentidos asignados a lo que se consideró justicia educativa. Esto se observa en especial en las políticas financieras y académicas de acceso abierto, que además apoyan la permanencia en la universidad.

Para el análisis de las políticas educativas en Brasil se identificó un estudio realizado por Barreyro y Oliveira (2015) que muestra la evolución de las políticas de educación superior en las últimas décadas y que presenta un cuadro muy completo de la situación. Allí se observa cómo en la última década se han desarrollado mecanismos sociales, orientados a la disminución de las inequidades de acceso como las becas con criterios socioeconómicos del Programa Universidad para todos (ProUni) creado en 2004, que actualmente ofrece cerca de 300000 becas en educación de pregrado. Este estudio también muestra cómo Brasil ha impulsado la creación de Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, a partir del año 2008, con un total de 38 institutos, los cuales han tenido un incremento continuo de matrículas, que se duplicó en el año 2012 con respecto al año 2009, según datos del INEP.

Otro gran aporte fue la creación de la Universidad Abierta de Brasil para la Educación a Distancia, orientada a la formación complementaria de los docentes. La educación a distancia también es una gran tendencia dentro de las instituciones privadas, pero difícilmente cuantificable por su carácter abierto, y aún pendiente de una adecuada regulación. Sin embargo, este impulso a lo público no ha sido suficiente, y el gran crecimiento de la matrícula universitaria ha sido absorbido principalmente por el sector privado, que se caracteriza por su gran heterogeneidad y diversificación, menor calidad que el sistema público, mayor oferta de cursos nocturnos, pagos excesivos y menor selectividad.

Por último, en el campo del financiamiento, se resaltan los programas de créditos para la educación superior otorgados por el Estado, inicialmente con la creación del Fondo de Financiamiento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) en 1999, y la ley de cuotas que garantiza cupos en las instituciones de educación superior para sectores tradicionalmente desfavorecidos de la población.

En Chile existen variados estudios como el realizado por Pamela Díaz-Romero (2006), quien editó los resultados del seminario “Estrategias de Inclusión en la Educación Superior” patrocinado por CEPAL-ORELAC, llamado *Caminos para la inclusión en la Educación Superior en Chile*. En este libro se plasma la visión de los participantes a este seminario, entre los cuales se encuentra que la exclusión por méritos individuales se convierte en una exclusión por desigualdades de oportunidades por origen. Jorge Manzi, uno de los colaboradores del libro, indica cómo, a pesar de la equivalencia proporcional por orígenes en la educación media, al llegar a la educación superior existe una significativa reducción de quienes vienen de instituciones oficiales, frente a los estudiantes de instituciones privadas.

Otros resultados vistos en este estudio, presentados en el capítulo de Pilar Álamos, se refieren al crecimiento en la matrícula de educación superior a partir del año 2000, consecuente con el crecimiento del sector privado, pues el público permanece estático. Como observamos, las políticas nacionales están orientadas a la financiación, antes que a lograr equidad o cobertura, aun cuando la cobertura no se observa como una prioridad tal vez por su alto índice actual, del 74% de su población adulta, sólo superado por Argentina con el 80%.

En el caso de Colombia las políticas educativas de justicia en el currículo de la educación superior son expuestas en el libro *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva* del MEN. En este libro el equipo del MEN expresa los principios y estrategias planteados para lograr una mayor equidad y oportunidad de los grupos priorizados: personas con discapacidad, grupos étnicos, población desmovilizada y/o víctima del conflicto armado en Colombia y población habitante de frontera. Con esto, el MEN pretende crear “un modelo educativo abierto y generoso que entiende la diversidad como una característica inherente no sólo al ser humano sino a la vida misma” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 12). Es notorio cómo no se considera en este documento la población en situación de pobreza, tema que es tratado en los aspectos de financiación.

Para lograr esta política inclusiva, el Estado propone la adecuación de los currículos y el fortalecimiento de los perfiles docentes. Se pretende que, de esta forma, la educación consiga autonomía, respeto, pluralismo, diversidad, pertinencia, capacidad de comprensión y de crítica, con el estudiante como protagonista central del proceso educativo. Este cambio de considerar la inclusión como atención a la persona con necesidades especiales a trabajar el concepto de Educación para Todos, que reconoce la riqueza de la diversidad, sigue los lineamientos dados por la UNESCO en la Conferencia Mundial de Salamanca de 1994 sobre necesidades educativas especiales.

La educación inclusiva se presenta a partir de seis de sus características: participación, pertinencia, equidad antes que igualdad, diversidad, interculturalidad y calidad, que se deben encontrar articuladas y expresadas en los currículos. La normatividad o reglamentación tanto nacional como internacional que manifiestan estas políticas de inclusión en Colombia se exhiben en la parte final del documento del Ministerio de Educación Nacional (2013, pp. 115-140).

La cobertura de la educación superior en Colombia ha crecido relativamente en las dos últimas décadas. Ésta ha sido impulsada principalmente en el nivel tecnológico por las fuertes inversiones realizadas en el SENA. Las especializaciones han crecido debido a la gran oferta realizada por las universidades privadas, que encontraron en la necesidad de subsanar las falencias de los postgrados una gran oportunidad para competir en

el mercado educativo y mejorar su capital económico. Sin embargo, en el nivel de maestrías y doctorados de carácter investigativo, los incrementos son modestos, como puede apreciarse en la Tabla 3 Situación Educación Superior en América Latina 2014. Las políticas de financiamiento han estado centradas en el crédito, principalmente mediante la acción del ICETEX y el actual programa bandera del Ministerio Ser Pilo Paga, orientado igualmente a la beca-crédito.³

Si bien las políticas de justicia, como mencionamos, están relacionadas con la igualdad de oportunidades, una de las mayores brechas para ello es el aspecto económico. Las posibilidades de acceso relacionadas con el costo de los postgrados de educación superior que estudiamos para cada país permiten apreciar el apoyo que cada sociedad brinda a este nivel y área del saber. Los valores no siempre son publicados, mientras que otros sólo son suministrados tras un proceso de inscripción. Por esto no es posible conocer en totalidad la situación a este respecto.

En este campo encontramos una acentuada diferencia en las políticas de financiamiento de los cuatro países estudiados. Mientras en Brasil los postgrados en las universidades públicas son gratuitos, con el cobro tan sólo de una tasa de inscripción para la realización de pruebas de aceptación, en Colombia el costo de los postgrados es muy alto, tanto en las universidades públicas como en las privadas. Chile y Argentina también se encuentran entre estos dos extremos: mientras Argentina está cercana a Brasil, con bajos precios en universidades públicas y privadas, en Chile los valores de las matrículas son altos, a pesar de que son inferiores a la mitad del promedio colombiano.

³ El programa Ser pilo paga está diseñado para beneficiar a los bajos estratos con mayores puntajes de pruebas SABER 11, que corresponden al 2% de los bachilleres graduados. Sin embargo, los estudios realizados al respecto, como el de Patricia Asmar, exdirectora del ICFES, muestran que se están dilapidando los escasos recursos de la educación, y que con lo que se pagan estudios de 13 estudiantes en los Andes se cubrirá el estudio de 100 estudiantes en otras universidades públicas, igual o más acreditadas, como la Universidad Nacional. Por su parte, el doctor en Educación, Víctor Gómez Campo afirma que el presupuesto de 2016 para los 40.000 “pilos” equivale al aprobado para las universidades estatales que forman 500.000 estudiantes, y al ser un crédito condonable, los que abandonen por alguna causa el proceso quedarán con deudas impagables de por vida. Otro importante académico, Julian de Zubiria (2016) hace críticas muy similares sobre el abandono de la educación pública en favor de la privada y el leve impacto de esta política en equidad, democracia y movilidad social.

Políticas de Competencia

Para identificar la aplicación de estas políticas en la región se realizó un análisis de la legislación de los aspectos considerados de competencia en materia de calidad, internacionalización, asociación con el sector productivo, e innovación.

La calidad (a nivel institucional, de docentes y de estudiantes) es la política educativa que más impacta en el momento actual. Para garantizarla se han creado, en cada uno de los países estudiados, organismos que la evalúan y la regulan. Estas agencias son descritas en el *Informe de la Educación Superior en Iberoamérica* (CINDA-Universia, 2011, pp. 403-408).

La internacionalización (globalización, estandarización, movilidad internacional, idioma inglés) es otro componente de políticas de alta importancia en la actualidad de América Latina. Países como México y Brasil promueven que estudiantes extranjeros participen en sus programas de educación superior, en especial en los postgrados, mientras que Colombia y Argentina hacen lo contrario, es decir, incentivan a sus estudiantes con becas para que se capaciten en el extranjero. Esta última política ha dado lugar a una mayor “fuga de cerebros”, tan requeridos por el desarrollo de estos países.

Con respecto a la asociación con el sector privado o productivo (tanto por la formación directa, como la financiación por la industria), la política se ha presentado de diferentes formas. En Colombia, esto se ha dado principalmente en el nivel tecnológico con la megainstitución del SENA, que presenta múltiples tipos de alianza con el sector productivo para el mutuo apoyo y financiación. Esto se observó muy poco en otras instituciones de ES. En Brasil, en cambio, la relación entre postgrados y empresa se reduce a la contratación de parte de sus egresados; mientras que algunas investigaciones conjuntas, propuestas en tales programas, son financiadas por el Estado.

En relación con la innovación (apertura a nuevos saberes, capacidad crítica y de análisis), a pesar de que se avala su importancia, no se ha encontrado en América Latina una fórmula exitosa para su promoción, probablemente a causa de la poca importancia de la formación epistémica actual, tan requerida para la generación de nuevos saberes y prácticas.

Como podemos observar, en políticas de competencia aún se encuentran importantes vacíos políticos y legislativos, especialmente en lo que concierne a la innovación y la asociación con el sector productivo. En la legislación encontrada sobre la educación superior en Argentina no se encuentra la representación de la innovación. En Brasil sólo se observa el aspecto de calidad, a pesar de que se reconocen políticas de internacionalización y de apoyo a los postgrados a través de la gratuidad de la educación pública y al auxilio de sostenimiento (bolsas de manutención) de los estudiantes nacionales y estudiantes extranjeros en las universidades. Además se apoya la innovación por medio de la financiación a la investigación a través de las agencias como la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) y la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), entre otras.

En Chile, en políticas de calidad, encontramos una reglamentación orientada hacia la evaluación y acreditación de los programas, además de la internacionalización de la educación superior. Sin embargo, se deja de lado el apoyo a la innovación y la asociación con el sector productivo. Colombia, que posee una más amplia reglamentación al igual que Chile, parece ignorar el tema de la articulación entre la universidad y la sociedad, e igualmente muestra un gran interés en la internacionalización mediante convalidación de títulos, pero sin evidenciar apoyo al intercambio estudiantil, el cual es realizado por los convenios y aportes de otros países socios. Otra área de gran atención en la regulación colombiana es la calidad, a través del CNA y la CONACES. Esta política conviene ser sometida a una seria reflexión por tratarse más de un aspecto burocrático que de un efectivo sistema de mejora de la educación superior.

En general, podemos observar que, en la primera década del siglo XXI, los postgrados (de nivel de maestrías y doctorados) pueden considerarse una función principalmente estatal (pública), excepto en Colombia donde la mayoría es ofrecida por instituciones privadas. Sin embargo, según los estudios realizados por agencias como la IESALC (2015), las tendencias en la región son fuertemente privatizantes. En su informe *La Educación Superior Pública y Privada en América Latina y el Caribe*, la IESALC indica que en el año 2014 la región de América Latina y el Caribe tuvo la mayor proporción

de estudiantes de educación superior en la universidad pública del mundo con el 48,6%, frente a Asia con el 36,4%, Estados Unidos con el 31,3% y Europa con el 16%. Sin embargo, sus comparaciones son tratadas en cuanto a la evolución del número de matrículas; en esta investigación realizamos la comparación en la participación de la universidad privada en la cantidad de programas, que interesan para efectos del estudio de los diferentes proyectos de currículo desarrollado.

No en todos los países ha ocurrido esto. Por ejemplo, en Argentina, en estas últimas tres décadas, el aumento de la matrícula se ha presentado principalmente en el sector público, a pesar de la mayor cantidad de instituciones privadas. En Brasil y Colombia, el aumento en el sector privado puede atribuirse, principalmente, a la imposibilidad del sector público de absorber la demanda generada de educación superior de postgrados. Sin embargo, mientras Brasil continúa invirtiendo en la creación de universidades públicas, en Colombia la tendencia es a financiar a los estudiantes con programas como Ser pilo paga, cuya influencia es limitada (10.000 estudiantes), frente a las necesidades de la comunidad en general. En Chile, el límite entre lo público y lo privado es difuso, pues las universidades privadas reciben financiamiento público, y algunas públicas se financian con los pagos realizados por los estudiantes antes que por aportes del Estado. La nueva “Ley Corta” chilena, aún en proceso (a enero del 2016), concede financiamiento a estudiantes de los cinco deciles más pobres de la población, tanto en universidades públicas como privadas, además de encontrarse en un proceso de fortalecimiento de las universidades públicas y reestructuración de la educación superior, lo cual muestra un cambio significativo de las políticas educativas, presionadas por las fuerzas sociales del país.

Como se observa, la diferenciación entre el sector público y privado en la educación empieza a ser difícil en todos los países de la región. La universidad pública recibe cada día mayor participación de la empresa privada, y la universidad privada también recibe abundantes ayudas del Estado. Además se tienen otros aspectos que deberían considerarse para un estudio de estas relaciones, como es la concentración de estudiantes en algunos grandes centros públicos o privados, o el origen de la financiación de los estudiantes (por empresas privadas en universidades públicas, o por fondos públicos en universidades privadas), entre otros.

En general, las políticas de competencia se han asimilado en gran medida con la internacionalización y la calidad, que corresponden a ejes articuladores de las políticas internacionales. También podemos observar la creciente participación del sector privado como co-financiador y la casi sustitución del tradicional espacio del Estado como responsable de la educación superior en los países estudiados de América Latina. Sin embargo, se presentan situaciones de cambio, como las manifestadas por Chile, que era emblema de la privatización educativa, lo cual genera expectativas y posibilidades.

Políticas de Libertad

Para la comparación de este aspecto en la región, realizamos un análisis de la legislación de los aspectos considerados como inclusivos en el concepto de libertad, como lo son: la pertinencia, o cómo consigue aportar a las posibilidades y necesidades nacionales; la flexibilidad, que permite adaptar la formación a las necesidades y posibilidades del país y los estudiantes; y la descentralización, que permite tener soluciones locales, contextuales, y no universalizantes de los currículos trabajados.

Se encontró una escasa atención general a las políticas de libertad. En relación con la pertinencia, las políticas se han limitado a impulsar la formación técnica y tecnológica. El Estado ha dejado la tarea de la cobertura de las necesidades a las relaciones oferta-demanda. Esta situación crea grandes brechas entre las profesiones requeridas por los países y los programas ofrecidos por el mercado de la educación superior.

En relación con la flexibilidad no se encontraron reglamentaciones específicas, con excepción de la aceptación y reconocimiento de la educación superior en la modalidad de educación a distancia, o educación virtual la cual se encuentra en estadio incipiente en la región. Sin embargo se encuentran en los direccionamientos curriculares dados por las agencias estatales. La flexibilidad también se extiende a áreas del saber, de tiempos, de espacios, o de articulación. Sin embargo, en algunos de los países estudiados no hay políticas claras definidas y su aplicación se rige por los lineamientos internacionales.

Por último, la descentralización se encuentra explicitada en algunas regulaciones, pero en otras se encuentra la tendencia contraria. Como ejemplo de esta situación, tenemos la autonomía universitaria, establecida en las normatividades generales de educación superior de los países estudiados, la cual se ve fuertemente limitada por los requerimientos de calidad que implican el cumplimiento de estándares establecidos y la aprobación del Estado para que metodologías, selecciones, y organizaciones de contenidos se ajusten a las visiones establecidas por las políticas gubernamentales. Esto conduce a una relativa autonomía, discrecional o autonomía cooptada.

Conclusiones

En general, se considera como principal conclusión de este estudio que, como apunta Brunner (1994, 2005), las políticas de la educación superior de los países estudiados presentan los siguientes rasgos en común:

- Control burocrático del Estado en universidades estatales, con excepción de México, donde se observa una fuerte autonomía universitaria⁴. Este control limita, o puede llegar a anular, los mecanismos democráticos de consenso y legitimación de las políticas emanadas.
- Dualismo público-privado, con diferentes grados de equilibrio o desequilibrio, que causa grandes diferencias de la calidad de la educación ofrecida, en especial por la falta de supervisión en su etapa inicial, en la creación de instituciones de educación superior, cuando se favorece la expansión sin requisitos académicos o logísticos necesarios.
- Poder institucional-corporativo, que permite que algunas instituciones universitarias o gremiales (docentes y/o estudiantes) presenten una gran fuerza en las políticas curriculares desarrolladas, y tengan la facultad tanto de impulsar como de entorpecer las reformas necesarias requeridas por el sistema.

⁴ Sin embargo, en México la legislación actual ha creado universidades que no son autónomas, como es el caso de las Universidades Tecnológicas.

Además de las observaciones planteadas por Brunner y ampliadas por nuestra observación, podemos encontrar otros rasgos comunes en los países estudiados:

- Una acentuada influencia de entidades internacionales como el BM, FMI, UNESCO, y la OCDE con sus expertos delegados en el establecimiento de las políticas y regulaciones curriculares. Esta situación genera la adopción de normas y prácticas descontextualizadas de las realidades locales.
- Una disminución de la autoridad de los actores académicos en el diseño y aplicación del currículo, cuyos discursos son desconocidos tanto por los planificadores gubernamentales como por los institucionales.
- Cambios en los sistemas de financiamiento, que impulsan el autofinanciamiento, principalmente mediante la asociación con el sector productivo (mercado). Sin embargo, se observa una mayor inversión en las áreas de investigación e innovación en muchos países, lo cual ha beneficiado muchos programas de postgrado que se han apoyado en el financiamiento para su fortalecimiento. Esta política se basa en los informes generados por organismos internacionales, que señalan que no existe una asociación clara entre inversión en educación pública y desarrollo.
- Generalización de prácticas como la acreditación, que normalmente poseen un carácter internacional para el control de los procesos educativos. Esto implica la creación de gran cantidad de agencias, y de un control curricular desde diferentes áreas: aprobación de IES, de programas, y financiación según resultados de evaluaciones, de resultados académicos e investigativos, entre otros.
- Uso de los estándares de competencias, cada vez mayores, en la educación superior, principalmente en el nivel tecnológico y el de pregrado. Sin embargo, se ha observado su migración de los estándares a espacios de los postgrados (especializaciones, maestrías y doctorados).

En general, se considera que la aplicación de las mudanzas y reorganizaciones políticas de la educación superior deberá ser posterior a un adecuado estudio y análisis de la realidad local observada. Esto implica que, a pesar de que muchos estudios abordan las realidades regionales, deben contextualizarse de forma local para una adecuada interpretación de sus resultados.

En los cuatro países estudiados, Argentina, Brasil, Chile y Colombia, se encontró que las políticas internacionales y las normativas nacionales repercuten en las realidades curriculares de los programas de postgrado en educación superior, en lo que concierne a privatización, cantidad antes que calidad, y a una formación profesionalizante, con el fin de cumplir perfiles burocráticos antes que generar mejoras efectivas en los requerimientos educativos nacionales.

En el caso de Argentina, con un amplio cubrimiento de educación superior y postgrados a su población, este país muestra, para el nivel de la educación superior una larga tradición, la mayor tasa de matrícula, la menor tasa de privatización y una de las mejores tasas de inversión en este campo. En cuanto a las políticas educativas, encontramos gratuidad o bajas tasas en los costos de matrículas, descentralización y autonomía. Esto nos indica un sistema robusto, que requiere modificaciones que atiendan la flexibilidad, la pertinencia y la calidad para convertir la educación superior en un verdadero motor de desarrollo.

En Brasil existe gran cantidad de apoyo y regulación, pero la academia se encuentra aislada de la realidad social y se encamina al cumplimiento burocrático de las políticas trazadas, antes que al verdadero apoyo al desarrollo social y científico de su sociedad. Sin embargo, ya existe una tendencia de aumento de contratación por la industria, de los egresados, y de proyectos mutuos que enriquecen ambas partes. De esta forma se encuentran en el camino de un equilibrio necesario. Su mayor fortaleza curricular es la centralización de la formación en los postgrados alrededor de la investigación (producción efectiva de saber y tecnología) y el fuerte apoyo financiero tanto a instituciones como a estudiantes.

Chile es otro país que manifiesta un sistema de educación superior robusto, con una gran atención por el área educativa. Sin embargo, presenta una política que ha cobijado plenamente las directrices de las agencias internacionales, lo cual ha llevado a una alta privatización de su sistema de educación superior, que en los últimos años ha generado protestas sociales que pretenden –y están logrando– la modificación de estas políticas. Otro aspecto de sus políticas es la importancia dada a la internacionalización de su educación.

En Colombia se presenta cierto descuido en las políticas de apoyo y regulación de los postgrados, lo que ha llevado a que se encuentren orientados por los requerimientos comerciales, antes que por los requerimientos sociales o científicos. El Estado colombiano está más orientado hacia la regulación, a través de políticas de calidad y de financiación de los estudiantes, que a robustecer el sistema de educación.

En síntesis, el estudio de las políticas educativas de estos cuatro países ha permitido develar que las políticas internacionales y las normativas nacionales repercuten en las realidades curriculares de los programas. En lo que concierne a justicia, tenemos procesos de privatización; en materia de competencia, se prioriza cantidad antes que calidad y una formación profesionalizante, con el fin de cumplir perfiles burocráticos antes que generar mejoras efectivas en los requerimientos educativos nacionales. Y en lo concerniente a la libertad, ésta ha sido ignorada o desestimada en favor del mercado que pretende regular la pertinencia, la flexibilidad y la descentralización.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A., Atairo, D., Camou, A., Donoso, A., Dragnic, M., Pinheiro, L., Higuera, D., Piñeros, R., Álvarez, G., Cano, A. y Didriksson, A. (2015). *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20150722114530/LosDesafiosDeLaUnivPublica.pdf>
- Alcantara, A., Silva, M. (2008). Semejanzas y diferencias en las políticas de educación superior en América Latina: Cambios recientes en Argentina, Brasil, Chile y México. *Perfiles Educativos*, V.30 N.122. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982008000400002&script=sci_arttext
- Asmar, M. y Gómez, V. (2016). Los alcances del ‘Ser Pilo Paga’ son excesivamente limitados. *El Espectador*, 01 de febrero de 2016. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-alcances-del-ser-pilo-paga-son-excesivamente-limita-articulo-600089>
- Banco Mundial. (1995). *Educación Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: Banco Mundial.

- _____. (2000). *Educación Superior en los países en Desarrollo: peligros y promesas*. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- Barreyro, G. y Oliveira, C. (2015). Las políticas de educación superior en Brasil en la primera década del siglo XXI: Algunas evidencias sobre impactos positivos en la equidad. *RMIE*. V.20, N.64, pp. 17-46.
- Barthes, R. (1983). *Ensayos críticos*, Barcelona: Seix Barral,
- Brunner, J. (1994). *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Buenos Aires: CEDES. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/cedes/brunner.rtf>
- Brunner, J., Elacqua, G., Tillett, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P. y Salazar, F. (2005). *Guiar el Mercado. Informe sobre la Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez. Recuperado de: <http://www.uai.cl/images/sitio/docentes/documentos/chilebrunner.pdf>
- Casanova, H. (1999). Educación superior en América Latina: políticas y gobierno. *Revista Española de Educación comparada* No.5, p. 155-176.
- Casimiro Lopes, A. (2008). *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Editorial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- _____. (2015). *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. IISUE Educación.
- CINDA-Universia. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica-Informe 2011*. Santiago de Chile: Editorial Alférez Real.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cox, C. (2006). Jóvenes y ciudadanía política en América Latina: desafíos al currículo. *Prelac*, N.3. Santiago de Chile: Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Chang, H. (2002). *Kicking Away the Ladder: Development Strategy in Historical Perspective*. London: Anthem Press.
- De alba. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- De Mattos, E. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, año XXI, N. 55. p. 30-41.
- García, C. (1996). *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Caracas: Unesco / IESALC.

- Ferreira, K., y Lima, P. (2013). Proyecto Tuning América Latina en las universidades brasileñas: características y ámbitos en el área de la educación. *Paradigma*, V.34. N.1., pp. 83-96. Recuperado de: http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512013000100006&lng=es&tlng=es
- Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC, 2015). *Boletín IESALC Informa* N. 198. Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=865:africa-e-america-latina-buscam-cooperacao-em-ensino-superior-&catid=102:noticias&lang=es
- Jaramillo, I. y Knight, J. (2005). Actores claves y programas mejores vínculos en la región. *Educación Superior en América Latina: La dimensión internacional*. Bogotá: Mayol Ediciones. pp. 309-350.
- Krotsch, P. (2002). Gobierno de la educación superior en Argentina: La política pública en la coyuntura. En Casanova, H. (2002), *Nuevas políticas en la educación superior*. La Coruña: Netbiblo-Riseu.
- Lucio, R. (2002). Políticas de postgrado en América Latina. En Kent, R. *Los Temas críticos de la Educación en América Latina en los años noventa: Estudios comparativos*. México DF: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 325-374.
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, N. 87. México D.F: Banco Mundial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. Colombia, Bogotá D.C.: Dirección de Fomento para la Educación Superior.
- Mollis, M., Nuñez, J. y García, C. (2010). *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: Desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Colección Red-CLACSO de Postgrados.
- Moreno-Brid, J. y Ruiz-Nápoles, P. (2009). *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*. México: CEPAL.
- Orozco, L. (1993). Fundamento y arquitectónica de una propuesta de reforma de la Educación Superior. Caso Colombia. Quebec: *Revista IGLU*.
- Rama, C. (2007). *Los Posgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*. México: UDAL.
- Sarmiento, L. (1997). Economía y desarrollismo educativo. *Educación y Ciudad*, N. 4., pp. 66 -85.

6

El diseño curricular en la formación de docentes para la primera infancia en América Latina

Deicy Correa Mosquera

Introducción

Este artículo tiene por objeto indagar los fundamentos y tendencias teóricas sobre el currículo de formación de educadores para la primera infancia. Si, por una parte, la formación de la infancia es un problema complejo porque involucra diferentes referentes fundamentales que cruzan lo económico, lo social, y lo educativo, por la otra, la formación de educadores para esta etapa de la vida es una tarea igualmente problemática.

Tanto la formación de la primera infancia como la formación de los educadores en este campo son objeto de políticas públicas. Dado que la educación de la infancia tiene hoy una importancia crucial para el desarrollo de las potencialidades y capacidades relevantes para la sociedad y la economía, la formación de educadores para este grupo social está en la agenda de las políticas educativas y del diseño de programas y currículos de formación. De allí que nuestro interés se centre en el diseño curricular para la formación de educadores que tienen que acometer la labor de enfrentar los retos de contribuir al desarrollo cognitivo y socio-afectivo de los infantes.

Bien sabemos que la educación es una condición básica para el crecimiento cognitivo y socio-afectivo de grupos e individuos. Ella está vinculada, por lo tanto, a los intereses de la sociedad. Dichos intereses son objeto de pugnas y tensiones entre los diferentes grupos que luchan por el dominio de unos

principios educativos que se expresan por lo general en las políticas públicas sobre la educación. De allí que la escuela reproduzca dichos intereses a través de todo aquello que constituye la forma y el contenido de la educación. Las formas y los contenidos dominantes de la educación son los encargados de reproducir, por una parte, distribuciones inequitativas y, por la otra, principios unificadores que celebran la identidad o la conciencia nacional.

En el primer caso, los principios distributivos regulan la distribución del conocimiento que, como plantea Bernstein (1998), “se reparten de distinta forma entre los diferentes grupos sociales” (p. 26). Aquí el medio básico de distribución es el currículo. En el segundo caso, los principios unificadores (regulativos) se refieren al refuerzo de normas, valores, conductas y comportamientos que configuran en los educandos la experiencia de los límites. Si consideramos la naturaleza de los sistemas educativos, podemos observar que estos dos principios (distributivo y regulativo) cruzan los diferentes niveles y grados, y se expresan en diferentes densidades en el currículo.

Por lo tanto, en este artículo nos referiremos a la manera como estos dos principios se materializan en el diseño curricular de contenidos culturales que se consideran legítimos para abordar las tareas formativas de la infancia. En primer lugar, nos referiremos brevemente al concepto de currículo y a su relación con la cultura y la sociedad; en segundo lugar, plantearemos el tema del diseño curricular y, en tercer lugar, introduciremos algunos aspectos relacionados con el análisis de los modelos curriculares centrados en la infancia. Finalmente ofreceremos algunas conclusiones.

Del concepto de currículo

Cuando se aborda el concepto de currículo, surgen varias preguntas que pueden considerarse intrínsecas y extrínsecas. Así, la pregunta “¿qué es el currículo?” indaga por su naturaleza interna, su estructura, su organización, su forma y contenido. Estos aspectos podemos considerarlos de carácter intrínseco. Pero el problema va más allá de su naturaleza, porque el currículo tiene referentes externos alrededor de los cuales se configura todo un debate de carácter social, económico y político. Cuando nos preguntamos: ¿para qué el currículo?, ¿cuáles son sus propósitos?, ¿a qué intereses responde?, nos referimos al

currículo como práctica social, y lo asociamos con la cultura, la sociedad y sus problemas, la política, o la ideología. También podemos referirnos, en este caso, al currículo como medio de reproducción o de resistencia social. En síntesis, estamos refiriéndonos a los aspectos extrínsecos del currículo. Esto no quiere decir que sean más importantes unos que otros criterios.

Al intentar definir el currículo, diferentes autores le han prestado más atención a la función que a su estructura. Por esto, independientemente de los enfoques, que de por sí hacen difícil producir un concepto coherente, explícito y jerárquico, los autores se centran más en lo que hace el currículo y no en lo que es. De allí la arbitrariedad que encontramos en el amplio volumen de definiciones que se realizan en función de las tareas, de sus propósitos, o de enfoque en el cual se inscribe cada autor.

Existen diversas propuestas en relación con la concepción del currículo, unas más complejas que otras. Lo que podemos deducir del número de definiciones que hay es que el concepto de currículo es arbitrario y que la mayoría de las definiciones oscilan entre la descripción de la actividad del currículo (lo que hace el currículo) y la referencia a la arbitrariedad de sus contenidos.

Una de las definiciones más representativas de esta oscilación, que incluye, aunque no desarrolla los aspectos estructurales del currículo, es la de Alicia de Alba (1998) para quien

Por currículum se entiende la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. (De Alba, 1998 p. 75)

Como puede observarse, esta autora considera el currículo como una selección de la cultura, que se convierte en una propuesta político-educativa, alrededor de la cual hay intereses dominantes. Esto no implica que haya una completa negociación alrededor de la propuesta. En los países centralizados ésta es

impuesta. Además es común que muchos países posean currículos nacionales. Alicia de Alba plantea que todo currículo posee aspectos estructurales-formales. Este es un aspecto de gran importancia si se quiere considerar, como lo haremos en este artículo, el problema del diseño curricular.

A través de la historia, el concepto de currículum ha tenido dos acepciones principales: curso de estudios y curso de vida. Durante mucho tiempo predominó la primera concepción, pero recientemente se han producido varios intentos de recuperar el segundo significado, es decir, “curso de vida”, conjunto de experiencias.

Según Hamilton (1993), el origen de los términos educativos “clase” y “currículo” es un indicador de dos oleadas diferentes de reforma pedagógica. Primero se dio la introducción de divisiones de clase y una mayor vigilancia de los alumnos. Después vino el refinamiento del contenido y los métodos pedagógicos. El resultado neto, sin embargo, fue acumulativo. Para bien o para mal, la enseñanza y el aprendizaje quedaron más expuestos al escrutinio y el control exteriores. Además, los términos “currículo” y “clase” entraron al mismo tiempo en la agenda pedagógica, cuando las escuelas se estaban abriendo a un sector de la sociedad mucho más amplio. La escolarización municipal, fuera ya de la jurisdicción de la Iglesia, ganó popularidad y, cosa igualmente importante, las normas protestantes (por ejemplo, el *Book of Discipline* publicado en 1560 por los seguidores de Calvino en Escocia) airearon la convicción de que todos los niños, con independencia de su género y rango, deberían ser evangelizados a través de la escolarización. Como resultado, la agenda educativa medieval fue sustancialmente reformada. El resto de esta obra se dedica a revisar las consecuencias pedagógicas de la nueva agenda (Hamilton, 1993).

Entre otros autores estudiosos del currículo podemos mencionar a Clandinin y Connelly (1992) quienes afirman que los profesores no transmiten en las aulas un currículo, sino que viven un currículum y construyen su currículo, “como un curso de vida” (Clandinin y Connelly, 1992 p. 393). En la misma dirección, Pérez (1992) define el currículo como “el relato del conjunto de experiencias vividas por los profesores y alumnos bajo la tutela de la escuela (...) un proyecto educativo en construcción permanente” en el aula o fuera de ella, pero dentro de la institución escolar” (p. 29).

Para Jackson (en Clandinin y Connelly, 1992) “no existe una definición del currículo que perdure para siempre, es insensato buscarla, cada definición sirve a los intereses de las personas o grupos que lo proponen. Es siempre apropiado hablar de cuáles serían las consecuencias de adoptar una u otra definición”. Desde su punto de vista,

El currículo es el resultado de: a) el análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) la definición (tanto explícita como implícita) de los fines y objetivos educativos; c) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera que se logren los fines propuestos. (Jackson, en Clandinin y Connelly, 1992, p. 26)

Tenemos, entonces, que el concepto de currículo es polisémico. Cada autor, escuela o simplemente paradigma, tiene su forma de entenderlo y de adscribir a los fundamentos teóricos que lo soportan, los cuales conllevan una dirección ideológica. En palabras de Gimeno (1991) es comprensible que el currículo considere lo que se pretende en la educación (proyecto), y cómo organizarlo dentro de la escuela (organización, desarrollo). Según Saylor y Alexander (1954), desde la década de los años 50 del siglo pasado, el currículo ha estado asociado al esfuerzo de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares. De la misma manera, Smith, Stanley y Shores (1957) consideran que el currículo es una secuencia de experiencias posibles instituidas en la escuela con el propósito de disciplinar la niñez y la juventud, enseñándoles a pensar y actuar en grupo.

En la década de los años 60 del siglo pasado se definió el currículo como todas aquellas experiencias con que un aprendiz, bajo la guía de la escuela, lleva a cabo su proceso de formación. Ahora bien, en palabras de Dottrens (1961), el currículo es el documento de un plan detallado del año escolar en términos de programa. Según Johnson (1967), el currículo es una amplia guía educacional y de la enseñanza para el profesorado.

En la década de los años setenta, autores como Taba (1973) definen el currículo como:

una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura (...) el currículo son las experiencias de aprendizajes planificados, dirigidas o bajo una revisión de la escuela, ideadas y ejecutadas u ofrecidas por la escuela para lograr determinados cambios en los alumnos. (Taba, 1973)

Para Glazman y de Ibarrola (1980), el currículo es el objetivo de aprendizaje, operacionalizado, convenientemente agrupado en unidades funcionales y estructuradas de tal manera que conduzca a los estudiantes a alcanzar un nivel de dominio, que norme eficientemente las actividades de aprendizaje realizadas bajo la dirección de las instituciones educativas responsables y que permita la evaluación de todo el proceso de enseñanza.

En la década de los años 80 la nueva sociología de la educación aporta el componente del poder para el análisis del currículo. La apropiación de las tesis de Bernstein son difundidas y el concepto de currículo comienza a tener un nuevo centro de discusión en relación con el poder. En adición a este aspecto, hay un interés por examinar los aspectos intrínsecos al currículo. Según Bernstein (1980), el currículo tiene que ver con las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que es considerado legítimamente válido. Este autor considera que el currículo refleja la distribución del poder y los principios de control social. Es decir, el currículo es el conjunto de contenidos seleccionados, organizados y distribuidos que, a su vez, distribuyen imágenes, conocimientos, y posibilidades en la escuela y en la sociedad. Un punto central en el análisis de Bernstein, al cual no nos referiremos aquí, tiene que ver con la recontextualización. Para Bernstein y Díaz Villa (1985), el currículo presupone el proceso de recontextualización mediante el cual los discursos han sido históricamente removidos del campo de su producción, transformados y transferidos al campo educativo o de reproducción. El enfoque sociológico de Bernstein trasciende las posturas técnicas o instrumentales que asocian el currículo con las prácticas contextualizadas de la escuela.

Un enfoque que podríamos denominar social utilitario es el de Sarramora (1987), para quien el currículo es el conjunto de las actividades socialmente aprobadas e instauradas en los centros docentes en orden a intentar conseguir el desarrollo de los jóvenes, quienes, gracias a la educación, se van a convertir en personas y miembros activos de la sociedad en que nacieron. Un enfoque instrumental, que aún sigue siendo dominante en varios países de América Latina es el de

Arnaz (1981), en cuya pequeña obra, titulada *La planeación curricular*, define el currículo como “un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de la enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa” (Arnaz, 1981, p. 23). Si bien Arnaz considera que las definiciones de currículo pueden ser clasificadas en tres grupos –como plan, como el conjunto de experiencias de aprendizaje o como resultado de las experiencias de aprendizaje– su libro se ubica en el primer grupo.

De acuerdo con Arnaz (1981),

Aunque los currículos difieren en cuanto al nivel, la duración de los estudios, los propósitos, etc., comparten una estructura o composición común. En ellos se encuentran los siguientes elementos: a) los objetivos curriculares; b) el plan de estudio; c) las cartas descriptivas y d) un sistema de evaluación. (p. 23)

Esta definición se centra en los aspectos instrumentales del currículo. El texto de Arnaz puede considerarse canónico desde el punto de vista procedimental para la elaboración del currículo de los planes de estudio. Su publicación ha tenido una amplia difusión en la mayoría de los países de América Latina. Podríamos decir que poco ha cambiado en la construcción formal de los planes de estudio, a pesar del cambio de enfoques curriculares en las últimas décadas (Díaz Villa, 2015).

En la década de los años 90 surgen nuevas definiciones para aumentar la arbitrariedad semántica del concepto. Así, para Gimeno (1991) el currículo es el elemento nuclear de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural, a la hora de diseñar proyectos alternativos de institución. Desde esta perspectiva, el currículo viene a ser como un conjunto temático, abordable interdisciplinariamente, que hace de núcleo de aproximación a otros muchos conocimientos y aportes sobre la educación. Por su parte, Torres (1992) considera el currículo explícito y el currículo oculto: el currículum explícito u oficial son las intenciones que, de manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos del centro escolar. El currículo oculto serían todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, y en general, en todas las interacciones que se sucedan día a día en las aulas y centros de enseñanza.

Para Lundgren (1992), el currículo se entiende como una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una selección de conocimientos y destrezas que han de ser transmitidas por la educación; una organización de conocimientos y destrezas; una indicación de métodos relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados. Por lo tanto, el currículo es el conjunto de principios sobre cómo debe seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas en la institución escolar.

En Colombia, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), define el currículo como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto Educativo Institucional” (Artículo 23).

En síntesis, todas las definiciones, independientemente de que sean extrínsecas o intrínsecas, tienen cierto grado de equivalencia y pertinencia. Unas se centran en la forma, otras en la función. También hay aquellas que se concentran en las voces o lo que reproduce el currículo (teorías de la reproducción), y aquellas que intentan establecer nuevas voces para este sistema (teorías críticas). Esto significa que las definiciones propias de las diferentes tendencias curriculares tienen un alto grado de arbitrariedad semántica, lo cual es un indicador de la debilidad conceptual del concepto de currículo. Pocos enfoques intentan establecer los principios de selección y organización que subyacen al currículo en los escenarios institucionales y la relación de estos principios con la estructura social.

Ahora bien, en relación con el concepto de formación es posible argumentar que éste es un concepto paradigmático. Su significado depende de diversas condiciones: históricas, socioculturales, económicas. Son diversos los autores que se han referido al concepto de formación. Dado que la producción alrededor de este concepto es muy amplia, nos limitaremos a considerar aquellos más relevantes que se han producido, especialmente desde la filosofía. El concepto de formación es, por consiguiente, un concepto histórico que arrastra o conlleva toda una carga semántica retrospectiva (Díaz Villa, 2012). Cuando examinamos el concepto de formación en la historia observamos que ha sufrido profundas modificaciones de conformidad con

el surgimiento de perspectivas, teorías, modelos, prácticas, etc. Esto ha hecho que conceptos como educación, socialización o formación tiendan a hibridarse y a adquirir rasgos semánticos relativamente similares. Por esto no es fácil establecer límites precisos entre educación y formación, o entre formación y socialización secundaria. Ríos (s.f.) plantea que el concepto de educación engloba el concepto de formación.

Por todas estas razones, podemos argumentar que el concepto de formación no es un concepto puro, sino que ha sufrido modificaciones en el tiempo y en el espacio social. Así por ejemplo, para Kant “el hombre es la única criatura que ha de ser educada”. Desde su punto de vista “la educación comprende los cuidados y la formación (Bildung). Se entiende por cuidado las preocupaciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas tanto físicas como espirituales. La formación (Bildung) comprende la disciplina y la instrucción”. De la misma manera, para Hegel la formación se asocia al libre desarrollo de la razón humana y de los fines humanos. Este tipo de formación abarca la formación científica, que coloca al ser en relación con lo universal.

Otro filósofo que ha planteado el tema de la formación es Gadamer. En su obra *Verdad y Método*, Gadamer dedicó una amplia sección a analizar el concepto de formación. De ésta rescatemos algunos puntos de vista relevantes para nuestro análisis. Según Gadamer, un primer elemento que hace parte intrínseca de la formación es la cultura. Esto quiere decir que la formación está necesariamente inscrita en la cultura. Podríamos decir, apropiando a Díaz Villa (2012), que la cultura es en sí misma un principio formativo en la medida en que constituye la forma de ser, la forma de relacionarse, el tipo de conducta, las maneras, las posiciones y disposiciones e identidad de los individuos. Es decir, para Gadamer, es un principio formativo. La cultura es un principio que limita y delimita y que regula la forma y contenido de las posiciones y disposiciones que el sujeto internaliza (Díaz Villa, 2012).

En el campo de la psicología, podríamos decir que en Vygotsky el concepto de formación está asociado a las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, y que el lenguaje juega un papel relevante en el modelo de desarrollo individual: “el aprendizaje se presenta como un medio que fortalece este proceso natural, pone a su disposición los instrumentos creados por la cultura que amplían las posibilidades naturales del individuo y reestructuran sus funciones

mentales” (UNESCO, 1999, p. 5). Por lo tanto, para Vygotsky la interacción es determinante en los procesos de aprendizaje y de adquisición general de la cultura. La interacción social en este caso no se restringe a la relación con otros semejantes, sino que también se refiere a la interacción con los productos de la cultura.

Según Vygotsky (1985) el niño aprende actividades mediante la mediación de otros, mediante la mediación del adulto. Absolutamente, toda la conducta del niño se fusiona y se arraiga en las relaciones sociales. Así pues, las relaciones sociales del niño con la realidad son desde el principio relaciones sociales; se podría decir que el recién nacido es un ser social de hecho y de derecho (Daniels, 2003, p. 37). El papel que representan los adultos es fundamental en la formación del niño, ya que en esa interacción adquiere la cultura el nuevo ser humano.

El campo del diseño curricular

El campo del diseño curricular puede considerarse un sub-campo del campo curricular. Este último campo es bastante complejo, ya que se subdivide en numerosas prácticas que, apoyadas en diversos discursos, han ido convirtiéndose en sub-campos autónomos, como ocurre, por ejemplo, con la planeación curricular, la evaluación curricular, la política curricular, y, en el caso que nos ocupa, el diseño curricular. A esto hay que agregar que en cada sub-campo se encuentran diferentes concepciones que influyen directamente en las prácticas curriculares y en la manera como las instituciones elaboran sus currículos y sus planes de estudio.

El campo del diseño curricular es un campo que depende no sólo de concepciones o enfoques, sino que está sometido a las determinaciones de situaciones e influencias no curriculares, las cuales actúan sobre la naturaleza de las instituciones y sobre los modelos formativos. Como ejemplo de esto, está la manera como los cambios producidos en el conocimiento, que tradicionalmente se ha organizado en disciplinas, han dado paso, como plantea Díaz Villa (2007, 2015) a discursos híbridos (género, ciencias ambientales, ciudadanía, etc.), en los que se privilegian concepciones interdisciplinarias y transdisciplinarias, que hacen énfasis en “protocolos y procedimientos ligados

al hacer y a la solución de problemas que han determinado la existencia de nuevos modelos curriculares los cuales hacen parte de los proyectos educativos del siglo XXI” (2015, p. 23). Esto ha hecho que el diseño curricular sea una práctica funcional del currículo que responde, por lo general, a las concepciones dominantes en un momento dado.

En palabras Magendzo (s.f.), por concepciones curriculares se entienden los aspectos doctrinarios e ideológicos que sustentan los diseños curriculares. Por diseño curricular se entiende el proceso racional, ordenado y burocrático de planificar y estructurar diferentes componentes del currículo (Magendzo, s.f., p. 18). Si bien las concepciones (enfoques o perspectivas) son muy amplias y desbordan los límites del presente artículo, resulta conveniente presentar, por lo menos, un ejemplo de su amplia variedad. Schiro (citado por Magendzo, s.f.) identificó cuatro ideologías dominantes que soportan el desarrollo curricular. Estas son: la ideología académica, la ideología de la eficiencia, la ideología centrada en el niño, y la ideología constructivista. De acuerdo con Magendzo, cada una de estas ideologías curriculares hace énfasis en objetivos educativos diferentes y tiene una forma distinta de aproximarse a entender el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, el aprendiz y la evaluación. Magendzo agrega que “cada ideología curricular tiene una visión distinta sobre la sociedad y sobre el rol que al currículum le cabe en mejorarla y en preparar al ciudadano capaz de integrarse y transformarla” (Magendzo, s.f., p. 18).

El campo del diseño curricular es un campo de prácticas que se consideran relevantes desde el punto de vista técnico para generar cambios en la selección, organización y distribución de los contenidos que constituyen un programa de formación. Hemos dicho que esta práctica se inspira en concepciones ideológicas diversas. Éstas, a su vez, dan origen a modelos. Así, el modelo de Taba (1962) se inspira en el diagnóstico de necesidades, ya sean de la sociedad, el individuo, la enseñanza o el aprendizaje. En este sentido, el conocimiento seleccionado respondería a dichas necesidades. Además de este modelo es posible encontrar otro que ha sido dominante y es el que se ha basado en la definición de objetivos conductuales. Este modelo ha sido de gran importancia en la educación en América Latina, quizás el dominante. Tanto el modelo de Taba como el basado en la definición de objetivos conductuales tienen sus fuentes en la obra de Tyler (1973). Para este autor, el diseño curricular debe responder a cuatro preguntas básicas:

- ¿Qué propósitos educativos debe tratar de lograr la escuela?
- ¿Qué experiencias educativas deberían proveerse para conseguirse esos propósitos?
- ¿Cómo pueden organizarse efectivamente esas experiencias?
- ¿Cómo puede determinarse si esos propósitos se han logrado?

Como puede observarse, es posible que en estas preguntas esté el fundamento de algunos modelos. Si bien son numerosos los modelos curriculares que hoy circulan en el entorno educativo, no nos ocuparemos de ellos en este artículo.

El campo del diseño curricular sobre la infancia

La educación infantil ocupa la primera etapa formativa de los niños. Aquella precede a la educación obligatoria, posee diversas denominaciones – educación maternal, parvularia, preescolar, preprimaria, jardines infantiles, escuelas infantiles, guarderías– y comprende las edades entre 0 y 6 años, que en diferentes países se puede dividir en dos ciclos (0-3 años, y 3-6 años). De conformidad con los ciclos, es común encontrar instituciones específicas, personal especializado y programas específicos.

Apple y King (1983) consideran que la configuración del currículo de la educación infantil está determinada por una serie de subsistemas y contextos que se articulan, entre los cuales están:

- El bagaje histórico preescolar creado por las formas pretéritas de llevar a cabo las experiencias de educación infantil.
- El contexto político y administrativo configurado desde la política general del Estado, al regular a través de la legislación y ordenación del sistema educativo la educación que debe ser igual para todos, proveyendo los medios necesarios para hacerla posible.
- El contexto más inmediato del aula donde tiene lugar la práctica pedagógica, configurada por maestros y alumnos, por las características propias de la institución educativa; elementos materiales, normas, relaciones interpersonales, contenidos o áreas a desarrollar y metodologías activas que hagan posible los fines que se plantean.

- El contexto personal y social modelado por las experiencias que cada individuo tiene y aporta a la vida escolar (tanto del alumnado como del profesorado), en el que se estructuran identidades, formas de relación, comportamientos, percepciones y representaciones del mundo.

En relación con la infancia son diversas las posiciones discursivas que han surgido en los últimos tiempos. Por una parte, encontramos diferentes perspectivas disciplinarias en relación con la conceptualización de la infancia o niñez; éstas van desde la psicología, la sociología, la biología y la antropología hasta la filosofía. Por otra parte, es posible observar el surgimiento de la infancia como objeto de políticas internacionales y nacionales.

En el primer caso se trata de enfoques epistémicos, en el segundo se trata de asumir el niño en relación con los problemas contextuales en los cuales está inserto, para buscar soluciones y alternativas a estos. Podríamos decir que, en este caso, el niño, más que objeto de conocimiento, se ha convertido en un problema de relevancia social y curricular sobre el cual hay que producir soluciones. Desde esta perspectiva, son plurales las prácticas o acciones que hoy entran en el campo de la política y del diseño curricular sobre la infancia, como son el cuidado, la salud, educación, el desarrollo, el aprendizaje, la socialización, los valores, el juego, etc.

El campo de estudios curriculares sobre la infancia se ha vuelto muy complejo y ha producido una proliferación de discursos cuyo análisis genera grandes dificultades. El problema se hace mayor cuando el niño se convierte en objeto del currículo. En este campo, de la misma manera que en el campo epistémico, se producen tensiones alrededor de los enfoques, conocimientos y prácticas que se seleccionan y organizan para configurar no sólo los currículos de preescolar sino también, para elaborar los programas orientados a la formación de docentes encargados de la educación infantil. Esto en razón de que el campo curricular es un campo ampliamente permeable a discursos provenientes de diversas fuentes: “El campo curricular debe ser considerado un espacio de generación de conocimiento que reconceptualizado o recontextualizado toma como referentes una diversidad de conocimientos provenientes de otros campos” (Díaz Villa, 2015, p.15).

El diseño curricular de la educación infantil, o preescolar, presenta diversas formas de organización, las cuales no sólo difieren de aquellos elaborados para los niveles superiores sino que también se diferencian en razón de las políticas nacionales, los propósitos educativos, y las diferencias establecidas en materia de edad en la población infantil. Por lo general, la caracterización de la primera infancia comprende el período de desarrollo entre 0 y 6 años. Ahora bien, cada país establece el período de caracterización etaria de la población infantil según la manera como apropian las políticas internacionales.

En Colombia, por ejemplo, el currículo se organizó en cuatro áreas de trabajo: Trabajo Comunitario, Juego Libre, Unidad Didáctica y Trabajo en Grupo. También se incorporaron las denominadas “Actividades Básicas Cotidianas”. El trabajo educativo tiene al juego como principio básico para el desarrollo de la percepción, la motricidad, la afectividad, el lenguaje y la creatividad (Fandiño y Reyes, 2012). En el año 1988, el Ministerio de Educación Nacional reestructuró la División de Educación Preescolar, creando en su lugar el “Grupo de Educación Inicial”, orientado a desarrollar estrategias y programas para ofrecer a los niños mejores condiciones para su desarrollo integral. Entre ellos se pueden mencionar el Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI) para las zonas rurales del país; y el programa SUPERVIVIR, orientado a los sectores más pobres de las zonas urbanas. Este último programa fue desarrollado por bachilleres de los colegios estatales en sus horas de Servicio Social. También se creó el “Programa de apoyo al componente pedagógico en los hogares comunitarios de Bienestar Familiar” que, soportado por maestros de preescolar, capacitaba a las madres comunitarias en los aspectos pedagógicos de la educación de los niños y niñas (Fandiño y Reyes, 2012).

Para el Ministerio de Educación de Colombia:

La función de acompañar la transición de la niña y el niño al grado de educación preescolar, la educación inicial, más que definirse en función de ser preparatoria para este grado, tiene sentido en sí misma. Esta se aleja del trabajo con conocimientos disciplinares y áreas escolares, pues el desarrollo infantil es el centro de la acción educativa. Así, la educación inicial abarca una idea más amplia que la propia enseñanza tal y como está referida comúnmente en el contexto escolar, donde tiende a hacerse énfasis en los

aspectos cognitivos. Esta definición de intencionalidades pedagógicas se fundamenta en el reconocimiento de las características de las niñas y los niños, las particularidades de los contextos en que viven, sus ritmos de desarrollo, intereses, gustos, preferencias, preguntas e hipótesis, ente otros. (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2014, Documento N° 20, p. 45)

El diseño curricular de la educación inicial se realiza a través de doce referentes técnicos agrupados de la siguiente manera:

- Una serie de orientaciones pedagógicas, compuesta por seis documentos en los que se define el sentido de la educación inicial y se dan elementos conceptuales y metodológicos para fortalecer el trabajo de los agentes educativos.
- Una serie de orientaciones relacionada con la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral, que agrupa cinco documentos en los que se encuentran los referentes descriptivos que guían la gestión de la calidad de las modalidades de educación inicial y las condiciones de calidad de cada modalidad, así como las orientaciones y guías técnicas para el cumplimiento de las condiciones de calidad.
- Un referente técnico para la cualificación del talento humano que brinda atención integral a la primera infancia.

Con la serie de documentos que van del N° 20 al N° 25 se busca guiar, situar, acompañar y dotar de sentido las prácticas pedagógicas inscritas en la educación inicial. Ellas abarcan el sentido de la educación inicial, las actividades rectoras de la primera infancia como el juego, el arte, la literatura, la exploración del medio y, por último, el seguimiento al desarrollo integral de los niños y las niñas en el entorno educativo. Los contenidos de la Serie se asumen como orientaciones para los educadores de la primera infancia. Estos contenidos vinculan directamente la experiencia cotidiana del niño a sus aprendizajes, a partir de la orientación pedagógica de los docentes, quienes se asumen como poseedores de un saber pedagógico específico. Un principio que fundamenta los contenidos de la Serie es la integralidad, según la cual el desarrollo de la infancia debe articular lo psico-bio-social y cultural. Por lo tanto, el currículo de la educación inicial en Colombia es un currículo al cual subyace un determinado tipo de sujeto,

que se orienta al desarrollo de competencias y habilidades en el marco de una sociedad supuestamente abierta a todos los escenarios globales. De allí el fuerte énfasis en la educación integral, la cual se configura con una serie de estrategias que recuperan formas ideales de socialización primaria dependientes de contextos como la familia, la comunidad, la región y, en general, el entorno cultural.

En Chile, la educación parvularia tiene una historia asociada a la influencia europea, con la creación de los primeros “Kindergartens”. Desde los inicios del siglo XX, el servicio fue prestado por instituciones privadas, aunque tempranamente incluyó el compromiso del sector público. A partir de esto, se crearon las primeras escuelas de párvulos y, en consecuencia, las primeras escuelas de educadores de párvulos. La primera escuela fue creada en la Universidad de Chile en 1944.

En la década de los años 70 se creó la Junta Nacional de Jardines Infantiles –JUNJI– (Ley 17 301), corporación de derecho público, “funcionalmente descentralizada, autónoma, que tiene a su cargo la creación, planificación, promoción y estímulo, coordinación y súper-vigilancia tanto de la organización como del funcionamiento de los jardines infantiles” (Decreto 1574 del 26 de junio de 1971). En este decreto se define el concepto de jardín infantil, el carácter de la educación parvularia en términos de cuidado y educación. En materia de educación, el Artículo 31 de este decreto establece que educación parvularia es aquella educación correspondiente a su edad, el proceso, desarrollo y crecimiento, a través de una formación armónica de los distintos aspectos de su personalidad biológica-psicológica y social, que promueve la adquisición de conductas, hábitos, actitudes, habilidades, destrezas, conocimientos y juicios de valor, de acuerdo con las diferencias individuales y las necesidades y aspiraciones sociales, dentro del contexto de las grandes orientaciones y propósitos del sistema nacional de educación, establecidos por el Ministerio de Educación Pública.

La educación parvularia de Chile ha tenido algunas modificaciones a lo largo de su desarrollo. Una de las principales reformas se ubica en la década de los años 90 del siglo pasado (1996), cuando se estableció de manera oficial la Reforma Educacional, la cual profundizó estos cambios, organizando las

definiciones operativas en torno a cuatro ámbitos principales: los programas de mejoramiento de las prácticas docentes, la actualización y perfeccionamiento de los educadores, la extensión de la Jornada Escolar y la Reforma Curricular de los diferentes niveles del sistema educativo.

En coherencia con esta reforma se produjeron cambios –cualitativos y cuantitativos– sustantivos en la educación parvularia. Esto condujo a que a finales del año 1998 se iniciara la “Reforma Curricular de la Educación Parvularia”. Esta reforma se inspiró en la necesidad de mejorar y potenciar la calidad de los aprendizajes de los menores de seis años; en la necesidad de ofrecer una visión actualizada de los paradigmas, principios y prácticas pedagógicas de la Educación Parvularia, y en la necesidad de definir criterios y objetivos homogéneos en función de la calidad de este tipo de educación y de su articulación con la Educación Básica.

Entre los principales propósitos de esta reforma estuvieron los siguientes:

- Mejorar sustantivamente la calidad de la educación parvularia, favoreciendo aprendizajes relevantes y significativos, asegurando su equidad y la participación familiar y de la comunidad nacional.
- Contar con un marco curricular para el nivel, compuesto de objetivos y contenidos esenciales orientadores en especial sobre el para qué, el qué y el cuándo aprenden los párvulos, estableciendo una base cultural esencial para todos ellos, y dar continuidad, coherencia y progresión al currículum a lo largo de las distintas etapas que aborda la Educación Parvularia (Chile, Ministerio de Educación, 2001, p. 68).

Se propuso, entonces, un currículo contextualizado que implicaba, a partir de la realidad del sector o hábitat del niño, generar diagnósticos pertinentes, y producir cambios significativos en las prácticas pedagógicas. En este sentido, el currículo recuperó la relación niño-sociedad (intereses del niño-intereses de la sociedad). Los intereses de la sociedad se consideraron un “referente curricular”, en tanto colocaba las intenciones de la sociedad chilena como el punto de partida para generar desarrollos “armónicos” de los niños.

En síntesis, las bases curriculares de la Educación Parvularia corresponden al nuevo currículo que se propone como marco orientador para la educación desde los primeros meses hasta el ingreso a la Educación Básica. Ellas toman en cuenta las condiciones sociales y culturales que enmarcan y dan sentido al quehacer educativo desde inicios del siglo XXI, y han sido elaboradas teniendo como criterio fundante el derecho de la familia de ser la primera educadora de sus hijos.

En Ecuador, los primeros referentes curriculares de la Educación Inicial, de inicios de la década del 2000, son los documentos titulados *Volemos Alto* y *¡Dale cinco minutos!* Ambos documentos fueron elaborados por el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación, y el Ministerio de Bienestar Social, Programa Nuestros Niños.

En la actualidad el diseño curricular de la Educación Inicial en Ecuador cuenta con un amplio conjunto de documentos elaborados por el Ministerio de Educación. Entre estos se encuentra el titulado *Currículo Educación Inicial 2014*. En este documento se define de manera concreta la estructura curricular de la educación inicial.

En primer lugar, se definen las cinco características básicas del diseño curricular a saber: coherencia, flexibilidad, integración curricular, progresión y comunicabilidad (Ecuador, Ministerio de Educación, 2014, p. 17).

En segundo lugar se describen los elementos organizadores de los contenidos, alcance, secuencia y pertinencia de los aprendizajes. Estos elementos son:

- Perfil de salida
- Ámbitos de desarrollo y aprendizaje
- Objetivos de subnivel
- Objetivos de aprendizaje
- Destrezas
- Orientaciones metodológicas
- Orientaciones para el proceso de evaluación

El siguiente cuadro describe cada uno de los elementos organizadores:

Cuadro 1. Elementos organizadores del currículo

Perfil de salida	Es la descripción de los desempeños esenciales que debe demostrar el niño al finalizar la Educación Inicial en todas sus modalidades. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que este nivel educativo no es obligatorio, por lo tanto, este perfil no puede convertirse en un prerrequisito para ingresar al primer grado de Educación General Básica.
Ámbitos de desarrollo y aprendizaje	Son campos generales de desarrollo y aprendizaje, que responden a la formación integral de los niños y orientan las diferentes oportunidades de aprendizaje.
Objetivos de subnivel	Son espacios curriculares más específicos, que se derivan de los ejes de desarrollo y aprendizaje que identifican, secuencian y organizan los objetivos de aprendizaje y las destrezas en cada uno de los subniveles de Educación Inicial.
Objetivos de aprendizaje	Orientan las expectativas de aprendizaje que se requiere alcanzar en cada subnivel educativo, posibilitando lograr el perfil de salida. A partir de estos se derivan los objetivos de aprendizaje. Su formulación está definida en función de cada uno de los ámbitos.
Destrezas	Son enunciados del logro de las destrezas que se desea alcanzar en un período determinado. Son intenciones explícitas de lo que se espera conseguir por medio de la acción educativa.
Orientaciones metodológicas	En una línea similar a los otros niveles educativos, las destrezas se expresan respondiendo a la interrogante ¿qué deberían saber y ser capaces de hacer los niños? Estas destrezas se encontrarán gradadas y responderán a las potencialidades individuales de los niños, respetando sus características de desarrollo evolutivo y atendiendo a la diversidad cultural.
Evaluación	Es el conjunto de sugerencias técnicas que permiten tomar decisiones oportunas acerca de la acción educativa y de las interacciones que se requieran para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, desde el enfoque cualitativo.

Fuente: Ecuador, Ministerio de Educación, 2014.

La organización curricular de los aprendizajes establece tres ejes de desarrollo y aprendizaje para toda la Educación Inicial: desarrollo personal y social, descubrimiento natural y cultural, y expresión y comunicación. De cada uno de los ejes se desprenden los ámbitos para cada subnivel. Los ámbitos

planteados en subnivel inicial uno son más integradores, mientras que los ámbitos planteados en los siguientes años tienden a ser más específicos. Sin embargo, los ámbitos en los dos subniveles guardan total relación y correspondencia.

En la República de Perú, el nivel de Educación Inicial hace parte de la organización de la Educación Básica Regular. La Ley General de Educación N° 28 044 señala la necesidad de “currículos básicos, comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades”; y tiene el propósito de garantizar la articulación de los niveles, en este caso, el nivel de la Educación Inicial con el de la Educación Básica Regular.

El nivel de Educación Inicial atiende a niños y niñas menores de seis años, y se desarrolla en forma escolarizada y no escolarizada; promueve prácticas de crianza con participación de la familia y de la comunidad, contribuye al desarrollo integral de los niños, y tiene en cuenta su crecimiento social, afectivo y cognitivo, la expresión oral y artística, la psicomotricidad y el respeto de sus derechos. El Estado asume el compromiso y responsabilidad de atender sus necesidades de salud y nutrición a través de una acción intersectorial (Perú, Ministerio de Educación, s.f., p. 6).

El diseño curricular de la Educación Inicial está incluido en el Diseño Curricular Nacional (DCN) de Educación Básica Regular. Aquí es importante recordar que en Perú la Educación Básica Regular (EBR) es la modalidad que abarca los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. En consecuencia, el DCN contiene los aprendizajes fundamentales y básicos que deben desarrollar los estudiantes en cada nivel educativo, en cualquier ámbito del país; y está dividido en tres partes, a través de las cuales se establece el lenguaje de la organización curricular (áreas, ejes y temas transversales), y los principios que fundamentan dicha organización.

La primera parte contiene los fundamentos y orientaciones de la EBR; la segunda presenta las áreas curriculares de la EBR; y la tercera comprende el diseño curricular nacional (DCN) por nivel educativo: Educación Inicial, Primaria y Secundaria. En lo que concierne a los contenidos curriculares, éstos están organizados en áreas que se considera la unidad organizativa mayor. Las áreas son cuatro:

- Lógica matemática
- Comunicación integral
- Personal social
- Ciencia y ambiente.

Los ejes curriculares nacionales son tres:

- Aprender a vivir juntos
- Aprender a hacer
- Aprender a ser.

A su vez, los temas transversales que integran el DCN son siete, a saber:

- Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía
- Educación en y para los derechos humanos
- Educación en valores o formación ética
- Educación intercultural
- Educación para el amor, la familia y la sexualidad
- Educación ambiental
- Educación para la equidad de género.

Estos temas se evidencian en los logros de aprendizaje esperados, contenidos en las unidades didácticas. Ellos permiten establecer la secuencia de los aprendizajes que los estudiantes desarrollarán en los siete ciclos de la EBR.

Otro componente del DCN tiene que ver con los ciclos. Son procesos educativos que se organizan y desarrollan en función de logros de aprendizaje. La Educación Básica Regular (EBR) contempla siete ciclos que se inician desde la primera infancia, con la finalidad de articular los procesos educativos en sus diferentes niveles. Los ciclos se distribuyen en grados. Asimismo, se tiene en cuenta la dedicación en horas obligatorias y horas de libre disponibilidad. La siguiente figura ilustra los ciclos de la EBR en la República de Perú:

Figura 1. Ciclos de la Educación Básica Regular en Perú.



EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR												
NIVELES	Inicial		Primaria						Secundaria			
CICLOS	I	II	III	IV	V	VI	VII					
GRADOS	años	años										
		0-2	3-5	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º

Fuente: Perú, Ministerio de Educación (2005)

El Diseño Curricular Nacional (Perú, Ministerio de Educación, 2005) abarca desde los objetivos hasta los procesos de evaluación, incluye el modelo de competencias y se estructura a partir de logros de aprendizaje por niveles educativos. Así, para el nivel de Educación Inicial se explicitan ocho logros educativos expresados en términos de competencias generales. Por ejemplo: “Se reconoce como persona con derecho a ser tratada con respeto por los otros; niños y adultos de su familia y comunidad”, o “Actúa con respeto y cuidado en el medio que lo rodea, valorando su importancia, explorando y descubriendo su entorno natural y social” (Perú, Ministerio de Educación, 2005, p.16).

Finalmente, es importante agregar que, de conformidad con la Resolución Ministerial Número 1999 del 25 de marzo de 2015, se modificó parcialmente el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular, en lo que concierne a las competencias y capacidades de algunas áreas curriculares, y se introdujeron indicadores de desempeño para cada grado y/o ciclo.

Conclusión

Cuando se comparan los diseños curriculares de la educación inicial de los países seleccionados (Chile, Perú, Ecuador y Colombia), se observa que son pocas las diferencias en cuanto a los enfoques, y pocas las diferencias en cuanto a las estructuras organizativas de los currículos. Esto nos muestra cómo

cada vez más hay una orientación a la unificación curricular, que reproduce las políticas globales en materia de educación.

En conclusión, el campo de la educación infantil, inicial o parvularia es un campo complejo no sólo por los discursos que lo constituyen, sino también por las condiciones que determinan las prácticas del ejercicio profesional y las posibilidades o dificultades para realizar y cumplir los compromisos que están establecidos, tanto en las políticas internacionales y nacionales, como en los propósitos, perfiles y planes de estudio de los programas de formación de los educadores de la infancia.

Son muchos los interrogantes que quedan alrededor de esta investigación, así como son muchos los desafíos que las instituciones tienen que asumir si en realidad se quiere formar profesionales de la educación infantil que acepten el desafío por enfrentar en esta materia en el siglo XXI.

La revisión realizada de los documentos sobre la atención y educación de la infancia en los países seleccionados muestra una abundancia de puntos de vista, especialmente, en lo que tiene que ver con las políticas y programas de cada país. En la mayoría de estos documentos se plantea la formación de educadores de la población infantil como un tema crítico. Esto significa que la infancia se considera hoy un objeto de estudio muy importante para los intereses sociales globales. Por una parte, se trata de disminuir los riesgos de la población infantil más vulnerable a través de los servicios de atención y educación; por la otra, se trata de preparar a la infancia bajo los principios de la globalización y de las políticas de formación del capital humano.

La investigación documental encontró que hay disparidad de criterios en los países analizados con respecto a políticas, programas, cobertura, estructuras organizativas para la atención y educación; que hay carencia de profesionales de la educación calificados, así como carencia las condiciones de calidad formativa, laboral y salarial.

El estudio de los diseños curriculares de los programas de formación universitaria de docentes ofrecidos por las instituciones seleccionadas partió del análisis del concepto de formación referido tanto a la primera infancia como a los maestros. En relación con la infancia se planteó que ésta

se dimensiona hoy a partir de tres elementos fundamentales: el contexto de redefinición de las políticas públicas, las lógicas familiares y las lógicas de los sistemas educativos. Esto condujo a examinar prioritariamente la infancia en las políticas internacionales, pero también la infancia en las políticas nacionales.

Se observó que tanto las políticas internacionales como las nacionales reconocen la necesidad que los niños y niñas en edad preescolar desarrollen sus potencialidades cognitivas, para que puedan socializarse tempranamente en los principios y valores que inspiran el ejercicio de una ciudadanía responsable.

El estudio avanzó planteando algunos puntos de vista sobre el campo del diseño curricular, dado que se trataba de examinar comparativamente los currículos de los cuatro países suramericanos de la costa pacífica. Al respecto, se planteó que el campo del diseño curricular es un sub-campo del campo curricular. Este último campo es bastante complejo, ya que dentro de él se encuentran diferentes concepciones que influyen directamente en las prácticas curriculares y en la manera como las instituciones elaboran sus currículos y sus planes de estudio.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. y King, N. (1983). ¿Qué enseña la escuela? En: Gimeno, J. y Pérez, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Arnaz, J. (1981). La planeación curricular. México: Trillas.
- Bernstein, B. (1980). Clases sociales, lenguaje y socialización. Revista Colombiana de Educación, N. 15. [Originalmente publicado en 1971].
- _____. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Ediciones Morata.
- Bernstein, B. y Díaz Villa, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. Revista Colombiana de Educación. N.15.
- Clandinin, D. y Connelly, F. (1992). Teacher as curriculum maker. En: Jackson, P. (Ed.). Handbook of research on curriculum. (pp. 363-401). New York: MacMillan.

- Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Díaz Villa, M. (2007). *Flexibilidad y Educación Superior. La educación superior frente a los retos de la flexibilidad*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. V.1.
- Díaz Villa, M. (2012) *El concepto de formación*. Conferencia dictada en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México.
- Díaz Villa, M. (2015). Proyecto “El currículo en la educación superior en América Latina”. Primer Informe de Avance. Universidad Santiago de Cali.
- Dottrens, Robert (1961) *El problema de la autoridad*. Archivos de Ciencias de la Educación, 2, pp. 82-91.
- Fandiño, G. y Reyes, Y. (2012). *Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial nacional*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme. V. 1.
- Gimeno, S. (1991). *El currículo una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Glazman, R. y De Ibarrola, M. (1980). *Diseño de Planes de Estudios*. México: UNAM. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos CISE-UNAM.
- Hamilton, D. (1993). *Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”*. Revista Iberoamericana de Educación N° 1. Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie01a06.htm>
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Johnson, M. (1967). *Definitions and models in curriculum theory*. Educational theory 17,127-140. (Reimpreso en: Giroux, H., Penna, A. & Pinar, W. (Eds.). *Curriculum and instruction*. Berkeley: McCutchan.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículo y escolarización*. Madrid: Morata.
- Magendzo, A. (s.f.). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Santiago de Chile: PIIE.
- Pérez, G. (1992). *¿Qué son los contenidos de la enseñanza?* En: J. Gimeno y A. Pérez (Coords.): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Saylor, G. y Alexander, W. (1954). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*, New York: Rinehart
- Sarramora, J. (1987). *Curriculum y Educación*. Barcelona: CEAC.

- Smith, B., Stanley, W. y Shores, H. (1957). *Fundamentals of Curriculum Development*. New York: World Book.
- Torres, J. (1992). *El currículo Oculto*. Madrid: Morata.
- Taba, H. 1962. *Curriculum development: theory and practice* [Elaboración de planes de estudios. Teoría y práctica]. Nueva York: Harcourt, Brace & World.
- Taba, H. (1973). *La elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel. [Originalmente publicado en 1962].
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos de currículo e instrucción*. Buenos Aires: Troquel. [Originalmente publicado en 1949].
- Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- UNESCO. (1999). *Vigotsky*. París: Unesco. [Originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* en 1994].

Publicaciones oficiales colombianas

- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Dirección de Primera infancia. *Objetivos y Líneas Estratégicas*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-article-177838.html>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Educación para la primera infancia. *Antecedentes*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177829.html>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento N° 20. *Sentido de la Educación Inicial. Serie de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial en el marco de la Atención Integral*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Política de Formación de Educadores*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_18.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Educación Inicial. Colombia cuenta con referentes técnicos para la educación inicial*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/w3-article-341487.html>

Publicaciones oficiales chilenas

- Chile, Biblioteca del Congreso Nacional. (2015). *Ley 20 835 del 5 de mayo de 2015*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1077041>

- Chile, Ministerio de Educación. (2001). División de Educación General. Unidad de Educación Parvularia. La educación parvularia en Chile. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Ceduc_parvularia_en_chile.pdf
- Chile, Ministerio de Educación. (2001). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041242340.Bases_Curriculares_de_Educacion_Parvularia_2001.pdf.
- Chile, Ministerio de Educación (s.f.). Parvularia. Recuperado de http://www.parvularia.mineduc.cl/index2.php?id_portal=16&id_seccion=4639&idcontenido=24651.
- Chile, Ministerio de Educación (s.f.). Una Nueva Política Nacional Docente para la Reforma Educacional. ¿Qué es la “Nueva Política Nacional Docente”? Recuperado de <http://reformaeducacional.mineduc.cl/pnacdocente/que-es-la-nueva-politica-nacional-docente/>

Publicaciones oficiales ecuatorianas

- Ecuador, Ministerio de Educación. (2014) Currículo. Educación Inicial 2014. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Ecuador, Ministerio de Educación (2002). Referente curricular para la educación de los niños y niñas de 0 a 5 años. Recuperado de http://www.oei.es/inicialbbva/db/contenido/curriculum/Referente_curricular_educacion_inicial_ecuador.pdf
- Ecuador, Ministerio de Educación (s.f.). Lineamientos y acciones emprendidas para la implementación del currículo de educación inicial. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Educacion-inicial1.pdf>

Publicaciones oficiales peruanas

- Perú, Ministerio de Educación. (2010) Inversión en la Infancia. Un recorrido por la historia de la educación inicial en el Perú. Recuperado de <http://www.inversionenlainfancia.net/blog/entrada/noticias/164/0>
- Perú, Ministerio de Educación. (2005). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular -Proceso de Articulación. Ministerio de Educación: Fimart S.A.C. Editores e Impresores. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>

Perú, Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación. (2010). Propuesta de metas educativas e indicadores al 2021. Lima Perú. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/Publicaciones/Folleto_Metas2021_setiembre.pdf

Perú, Ministerio de Educación. (s.f.). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>

Una forma de diagnosticar cualitativamente los contenidos matemáticos en un programa de educación superior para formar educadores matemáticos a nivel básico y medio

Alfonso Paz Samudio

Introducción

En este artículo se postula el esquema del currículo tradicional de matemáticas (O'Shea y Pollatsek, 1997) como criterio para diagnosticar los contenidos matemáticos de los planes actuales de formación de educadores matemáticos a nivel básico y medio en América Latina. Para justificar esta postulación se hace un bosquejo histórico de las matemáticas, en el que se resaltan: el aspecto social innegable de la actividad matemática, la existencia de una competencia individual para su aprendizaje, el carácter abstracto y general de sus resultados, su desmesurado crecimiento, su casi inmanejable complejidad, sus sorprendentes aplicaciones y su delimitación, en cuatro períodos cronológicos: elemental, clásico, moderno y contemporáneo (Zalamea, 2009). Se comprueba que el esquema del currículo tradicional permite precisar de una manera práctica cómo un programa de formación de maestros incorpora asignaturas correspondientes a los períodos definidos por Zalamea.

A continuación se analizan los defectos del esquema tradicional del currículo de matemáticas y se plantean las estrategias de mejoramiento que incorporan la utilización de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Además se revisa la pertinencia de aplicar el esquema en el diagnóstico de los contenidos de los

planes de formación de educadores a nivel básico y medio en América Latina. Este artículo busca contribuir parcialmente a este objetivo específico del proyecto El currículo en la educación superior en América Latina: describir y analizar los conceptos dominantes de currículo en la educación superior en América Latina, particularmente en Colombia.

En la sección final se presentan las conclusiones y recomendaciones.

Bosquejo histórico de las matemáticas: El carácter social de las matemáticas y de la competencia matemática individual

En una primera instancia, la existencia de diversas sociedades con sus diferentes imaginarios instituyentes prueba que hay en el mundo en sí algo que corresponde a la aritmética y a la geometría (Castoriadis, 1997, pp. 79-80). La sociedad se instituye a través de dos dimensiones: la dimensión conjuntista-identitaria (ensídica)¹ y la dimensión imaginaria o poiética. La primera, con todas las dimensiones que encarna, crea la lógica y la aritmética corrientes usuales, y objetos con propiedades estables y permanentes. Esta creación no habría podido hacerla la sociedad sin apoyarse en el primer estrato natural. Hay entonces un aspecto social innegable de la actividad matemática y hay *a priori* una capacidad individual formante para su aprendizaje (competencia matemática) (Paz, 2010).

El testimonio del gran matemático Edward Frenkel (2015) sobre este carácter social en las condiciones actuales sostiene: “Cada vez que realizamos una compra online, enviamos un mensaje de texto, efectuamos una búsqueda por Internet o empleamos un dispositivo GPS, hay fórmulas y algoritmos matemáticos en acción” (2015, p. 9).

¹ Castoriadis en sus diversas obras se refirió a la dimensión conjuntista identitaria, en la que la sociedad se adapta a su entorno natural. Para sostener lo social-histórico hay que desarrollar la aritmética, la geometría y la técnica.

Nacimiento de la matemática como ciencia

Se acepta de entrada el supuesto de Castoriadis (2002) que en la Grecia del siglo VI y V a.C. nacieron simultáneamente la democracia, la filosofía, la ciencia, en un ambiente que estimulaba la excelencia del cuerpo y de la mente (proyecto de autonomía social e individual). En particular, nació la matemática² como ciencia.

En el comentario al Libro I de *Los elementos* de Euclides (410-465 D.C.), un neoplatónico bizantino, escribe: “Pitágoras transformó ese estudio convirtiéndolo en una enseñanza liberal que se remontaba a los principios generales y estudiaba los problemas abstractamente y con la inteligencia pura” (Proclo en Pastor, 1951, p. 17). Esta transformación señaló el comienzo de la investigación científica autónoma, ya que afirmó la exigencia de un saber racional, irreducible a la simple y mera colección de experiencias de la vida cotidiana. Este llamado a la razón, tanto en la búsqueda de un fundamento general de nuestras proposiciones como en el inexorable desarrollo de todas sus consecuencias, constituye el carácter esencial del pensamiento científico.

En el quehacer matemático aparecen dos aspectos claves desde sus comienzos científicos: la forma tradicional en que se organizan y presentan los resultados matemáticos (método axiomático) y la manera como se descubren o se inventan (heurística). Estos dos aspectos íntimamente relacionados (el contexto de exposición y el contexto de descubrimiento) presuponen un tercer aspecto, que puede obstaculizar o dinamizar a los otros dos: el contexto cultural y social.

Las sociedades actuales están todavía inmersas en el proyecto de Modernidad³ que se inició en el siglo XVI. Las matemáticas se convierten en un saber clave para el desarrollo de las ciencias y la tecnología:

² Matemática, matemáticas o ciencias matemáticas se tomarán como sinónimas. La palabra “Matemáticas” proviene del griego *mathematiqué*, *mathesis*, ciencia; *mathema*, la ciencia; a su vez, del verbo *matheteúoo*, aprender. Un análisis de las acepciones de los tres términos puede consultarse en Paz (2005, p. 4-5).

³ Las sociedades modernas se formaron y se instituyeron mediante la emergencia de dos significaciones centrales, las dos heterogéneas, opuestas a la religión cristiana, pero antinómicas entre ellas. Por una parte, la significación de la expansión ilimitada de un pretendido dominio supuestamente “racional” sobre el todo, tanto en la naturaleza como en los seres humanos (dimensión capitalista de las sociedades modernas). Por otra parte, la significación de la autonomía

Con el auge de la modernidad, las matemáticas no sólo ampliaron su contenido y penetración en el infinito para hacerse aplicables a la inmensidad de un infinito e infinitamente creciente universo en expansión, sino que dejaron de interesarse por las apariencias. Ya no son el comienzo de la filosofía, de la “ciencia” del Ser en su verdadera apariencia, sino que se convierten en la ciencia de la estructura de la mente humana. (Arendt, 2005, p. 292)

Por eso, el crecimiento impresionante de las matemáticas contemporáneas: cerca de 1600 revistas técnicas reciben material matemático para la publicación; una buena biblioteca matemática debería tener 100000 ejemplares; se están creando matemáticas a ritmo constante en las diferentes categorías y se publican aproximadamente 200 000 teoremas en las revistas de Matemáticas (Davis y Hersh, 1988). Se recuerda que las matemáticas tienen un índice de 98 materias, 30 especialidades, cinco objetivos de una carrera de matemáticas y diez funciones que puede desempeñar un matemático en los países desarrollados. Ahora bien, los matemáticos competentes están de acuerdo en que esta enorme producción es excelente cualitativamente hablando.

Creo que puede afirmarse que nunca se han encontrado tantos resultados nuevos e importantes como en la actualidad; y que, sin exagerar, se han producido más matemáticas fundamentales a partir de 1940 que las producidas desde Tales hasta dicha fecha. (Dieudonné, 1988, p. 168)

Este crecimiento inusitado y esa complejidad creciente plantean un problema sumamente difícil de resolver: la formación matemática.

En el presente artículo se pretende abordar la evaluación de los contenidos matemáticos de los programas universitarios de formación matemática de los profesores de educación inicial, de primaria y secundaria, a fin de presentar alternativas que actualicen y cualifiquen dichos programas.

Para la determinación de los contenidos se parte del esquema del currículo tradicional de matemáticas (O’Shea y Pollatsek, 1997) y de los períodos históricos propuestos por Zalamea (2009). En el diseño curricular se tienen en cuenta los principales autores que se han preocupado de esta temática en la educación superior (Paz, 2005), y se interroga al programa en la forma que utiliza las TIC para el desarrollo curricular.

individual y social, de la libertad, de la búsqueda de formas de libertad colectiva (proyecto democrático, emancipatorio, revolucionario). Por eso, las sociedades modernas son sociedades de conflicto y de cuestionamiento del orden establecido (Castoriadis, C., 2002, p. 65-92).

La clasificación de las matemáticas por ámbitos

Para poder analizar los desarrollos de las matemáticas actuales, Fernando Zalamea⁴ propone los siguientes ámbitos con linderos claramente históricos:

- Matemáticas elementales: desde los antiguos, especialmente los griegos, hasta mediados del siglo XVII.
- Matemáticas clásicas: mediados del siglo XVII a mediados del siglo XIX.
- Matemáticas modernas: mediados del siglo XIX a mediados del siglo XX.
- Matemáticas contemporáneas: desde mediados del siglo XX.

La base común de los cuatro ámbitos ha estado en el método axiomático y la heurística. Pero al pasar de un ámbito a otro crecen la abstracción, la generalidad, las exigencias de rigor y la aplicabilidad y aparecen nuevos enfoques, es decir, crecen la complejidad y los problemas que jalonan la investigación.

Zalamea (2009) distingue entre matemáticas elementales y avanzadas (que serían las clásicas, las modernas y las contemporáneas). Los ámbitos tienen intersecciones no vacías entre sí. Pero la intersección de las elementales con las clásicas es la de menor importancia. Con esta tajante distinción, Zalamea quiere situar el análisis filosófico en los aportes significativos de las matemáticas contemporáneas.

Para comprender bien la aparición de estos ámbitos, las rupturas que implican, así como el hecho de su coexistencia, se tendrá en cuenta esta observación de Javier De Lorenzo (1997):

En otras palabras, se hace preciso tener presente la existencia de dos planos que van íntimamente unidos en la auténtica práctica matemática:

Un hacer intrínseco o práctica teórica matemática, que se plantea básicamente como resolución de problemas y se realiza sobre unos objetivos para alcanzar unas soluciones, y, con ellos, unos resultados, unos productos. Es lo que de un modo tradicional, apoyado en representaciones no críticas, se estima como “matemática”.

⁴ Zalamea (2009) no especifica el inicio de las matemáticas elementales. Pero, al apoyarnos en las conjeturas de Castoriadis, se plantea el nacimiento de la ciencia entre los griegos, nacimiento simultáneo con la filosofía, la democracia y la excelencia en la vida física y espiritual. Por eso, se concluye que la matemática, como ciencia, nace entre los griegos.

Un cuadro ideológico que condiciona ese hacer, bien por un contexto de conocimientos ya adquiridos, bien por unas condiciones de trabajo que, en última instancia, pueden explicarse por razones económicas. (De Lorenzo, 1997, p. 13)

Con estos elementos teóricos se puede intentar caracterizar los tres últimos ámbitos.

Matemática clásica

Galileo inició la aplicación del razonamiento científico al estudio de la naturaleza al distinguir las tres etapas esenciales para establecer una ley: observación de hechos particulares, admisión de una hipótesis que los explique, si es verdadera, y deducción de consecuencias que puedan ser comprobadas experimentalmente.

El siglo XVII es el siglo de Galileo, Descartes, Huygens, Newton y Leibniz, un siglo fecundo para la ciencia. Entre las condiciones favorables a tal fecundidad hay que mencionar que las grandes obras de Euclides, Arquímedes, Apolonio, Diofanto y Pappus se encontraban en su versión auténtica a disposición de los estudiosos; y que el álgebra y la trigonometría tenían ya cierta madurez que revelaba la autonomía de esos conocimientos y sus posibilidades como instrumentos algorítmicos. Bajo estas condiciones favorables, el siglo XVII verá nacer una admirable conjunción del álgebra y la geometría, la geometría analítica, que es una verdadera revolución en las matemáticas que muestra implícitamente la armonía y unidad interna de las mismas; y el análisis infinitesimal como algoritmo del infinito y como instrumento indispensable para el estudio de los fenómenos naturales. Pero además se asiste al nacimiento de la teoría de los números, del cálculo de probabilidades y de la geometría proyectiva.

El siglo XVIII constituye la edad de oro de la mecánica y del cálculo infinitesimal; y podría decirse que fue el siglo del algoritmo, ya que tanto el análisis infinitesimal como el análisis algebraico adquieren autonomía e influyen a todas las matemáticas con un marcado carácter formal, aunque no riguroso. Este carácter puramente algorítmico se comienza a perder a fines del siglo, cuando la geometría vuelve a reaparecer como geometría pura.

Período de transición y ruptura (1827-1875)

Hacia 1827 se comenzó a detectar la crisis de las matemáticas clásicas⁵: la matemática se encontraba total y absolutamente limitada por estar encadenada al mero desarrollo algorítmico en función de la mecánica celeste y demás ciencias. Externamente la forma de vida del matemático, ligada a la política o dependiendo del favor de la nobleza, se encontraba abocada a la desaparición. El matemático comenzó a profesionalizarse en la enseñanza universitaria, por ejemplo en la Escuela Politécnica de París. Simultáneamente, surgieron las revistas dedicadas sólo a las matemáticas. Pero cambió, sobre todo, la mentalidad en el hacer matemático: frente al hacer matemático, carente de rigor, carente de demostraciones, acrítico, se planteó como divisa central hallar la razón y empezó a apoyarse en un proceso sorprendente: el proceso de inversión, que consiste en partir de lo que parece inalcanzable por los métodos algorítmicos, para dar razón de por qué pueden o no resolverse. Ejemplo clásico: el problema de hallar una resolvente para la ecuación de quinto grado. Después de un primer intento infructuoso, Abel abandonó la pregunta: “¿Cuál es la resolvente de una ecuación de quinto grado algebraica?”, por esta otra “¿Qué condiciones han de cumplir las raíces de una ecuación para que ésta tenga solución?” Pero con esta pregunta se está en otro plano: las permutaciones de las raíces responden a la estructura de grupo. Un teorema de Cauchy, que utiliza Abel, indicaría que un grupo simétrico de cinco elementos tiene todos sus subgrupos de índice cinco, salvo el alternado que tiene índice dos. Esta es la razón de la imposibilidad de resolver algebraicamente la quinta, salvo casos particulares.

Matemáticas modernas

La inversión como método posibilitó la aparición de nuevos haceres matemáticos, tales como la geometría pura o sintética, la geometría diferencial, el cálculo de variable compleja, la teoría de números, el álgebra como resolución de ecuaciones y eliminación en su vertiente geométrica y la coexistencia con los anteriores haceres que se convierten, a partir de las rupturas, en “clásicos”.

⁵ En una carta a D'Alambert, de 21 de Septiembre de 1781, Lagrange sostuvo que muy poco quedaba por hacer en la matemática, disciplina ante el cierre, frente a los desarrollos de la química y la física. Lagrange diagnosticaba en esa carta el agotamiento de la matemática limitada al mero desarrollo algorítmico (De Lorenzo, 1977, p. 39-40).

Hacia 1875 se produjo una ruptura, tanto con los marcos surgidos hacia 1827 como con los que coexistieron con la misma. Así, Klein y Lie se van a ocupar del hacer geométrico; pero, al invertirlo, lo convertirían en un hacer algebraico. Pash convierte a la geometría moderna en un hacer puramente axiomático, deductivo, independiente de cualquier aplicación a espacio alguno, aunque mantiene el empirismo de que los axiomas se obtienen por abstracción de las propiedades de la naturaleza. En conclusión, vinieron a acentuarse las rupturas y a radicalizarse el proceso de inversión. Continuó la creación de nuevas disciplinas como la Teoría de Conjuntos, la Teoría de Funciones de Variable Real, la Teoría de la Medida, la geometría diferencial cualitativa, los espacios métricos, la topología, la topología combinatoria, la geometría algebraica. Pero es en este entorno y debido a su propia evolución interna (en el que juega un gran papel la aparición de las geometrías no euclídeas), cuando las matemáticas recobraron su autonomía intelectual y se sacudieron de su dependencia de la Física y las otras Ciencias Naturales.

El entorno de ruptura de 1939

La utilización sistemática de la teoría de conjuntos (en la mayoría de los casos en la versión intuitiva) y del método axiomático, bajo la égida de la idea de estructura, condiciona en gran medida el trabajo en cada disciplina matemática. A esto se suma la ideología intrínseca a estos instrumentos y al marco creado por la ruptura: el formalismo y la aritmetización para evitar la intuición sensible, o sea, la geométrica, no admitida sino como mero auxiliar. De estos condicionantes resulta la preponderancia de dos grandes líneas: la topológica y la algebraica, líneas que concentran el esfuerzo de la mayoría de los matemáticos en los primeros años del siglo XX; esfuerzo que hacia 1939 evidenciaba un cierto agotamiento en ambas líneas.⁶ La ruptura se centra ahora no en objeto individual ni el conjunto y sus elementos, sino en considerar la estructura como el objeto del hacer matemático. La metodología Bourbaki es el paradigma de esta ruptura y lleva al surgimiento de nuevas estructuras como el álgebra topológica y la topología algebraica.

⁶ Hermann Weyl expresa en 1931 el agotamiento del marco en que había trabajado y después de hacer un balance de su trabajo en topología y álgebra (De Lorenzo, 1977, p. 91-92).

Matemáticas contemporáneas

Siendo la metodología la axiomática y el objeto la estructura, hay que tener en cuenta una nueva concepción: los elementos de cada conjunto son indeterminados, pero a partir de las estructuras generales van a surgir las demás, al particularizarse, al individualizarse. De manera que tenemos una nueva inversión que crea un nuevo objeto y que permite, desde esta creación, caracterizar las limitaciones del objeto antiguo. La nueva técnica destaca en la noción de estructura las partes y elementos notables, las relaciones notables, las aplicaciones notables así como los sub-objetos, objetos-cociente, objetos-producto y los mecanismos para pasar al cociente por una sub-estructura. Sobresalen en esta técnica los morfismos de estructuras.

Independientemente del deseo de unificación propuesto por Bourbaki, se crean otra serie de disciplinas: geometría-topología diferencial, geometría algebraica abstracta, teoría de categorías, teoría de las distribuciones, desarrollo de la lógica matemática y los problemas computacionales.

Albert Lautman (2011) detectó algunos rasgos específicos de las matemáticas avanzadas que no se dan en las matemáticas elementales:

- Compleja jerarquización de las diversas teorías matemáticas.
- Riqueza de modelos
- Unidad de métodos estructurales y de polaridades conceptuales.
- Dinámica del hacer matemático, entre lo libre y lo saturado, atento a la división y a la dialéctica.
- Enlace teoremático entre lo que es múltiple en un nivel y lo que es uno en otro nivel, mediante procesos mixtos, ascensos y descensos.

Para Zalamea (2009), que presenta y analiza en detalle estos criterios de Lautman, las matemáticas contemporáneas, que conservan las características de lo moderno [de (i) a (v)], poseen otros elementos de distinción:

- [Vi] impureza estructural de la aritmética (conjeturas de Weil, programa de Landglads, teoremas de Deligne, Faltings y Wiles, etc.);
- Geometrización sistemática de todos los entornos de las matemáticas

(haces, homologías, cobordismo, lógica geométrica, etc.);

- Esquematación y liberación de restricciones conjuntistas, algebraicas o topológicas (grupoides, categorías, esquemas, motivos, etc.);
- Fluxión y deformación de los linderos usuales de las estructuras matemáticas (no linealidad, no conmutatividad, no elementalidad, cuantización, etc.);
- Reflexividad de teorías y modelos sobre sí mismos (teorías de la clasificación, teoremas de punto fijo, modelos monstruo, clases elementales/no elementales, etc.) (Zalamea, 2009, p. 31)

Zalamea⁷ estudia el trabajo creador de grandes matemáticos contemporáneos (Grothendieck, Serre, Langlands, Lawvere, Shelah, Atiyah, Lax, Connes, Kontsevich, Freyd, Simpson, Gromov y Zilber) que se sitúan en las cinco líneas anteriores.

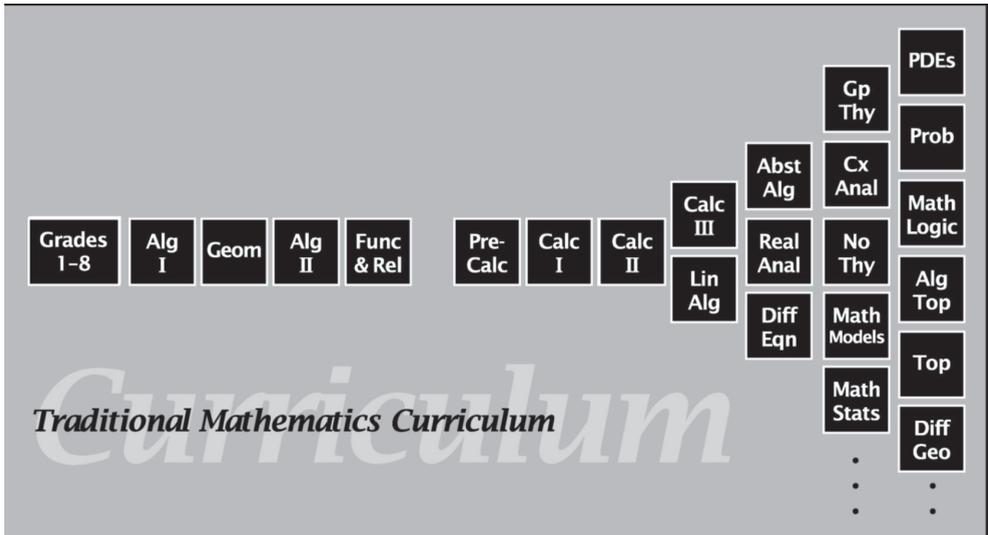
Esta visión panorámica permite una primera conclusión:

En los momentos actuales, las matemáticas son un sistema abierto y complejo de lenguajes (y metalenguajes) escritos, no orales, formalizados o informales, caracterizados por su abstracción, generalidad, interacción, diversidad de enfoques teóricos e ideológicos, precisión relativa a un contexto y la posibilidad de ser aplicados a un gran número de disciplinas o situaciones. Estos lenguajes pueden ser decidibles (la teoría de grupos abelianos, la geometría hiperbólica, etc.) o indecidibles (la teoría de conjunto de Zermelo-Fraenkel, la teoría de cuerpos ordenados, etc.). Existe, además, una gran interacción de las matemáticas con las otras ciencias, de las diferentes ramas de las matemáticas entre sí y con la ciencia del computador.

Se plantea el esquema tradicional de un currículo de matemáticas porque permite de una manera práctica ver cómo un programa incorpora asignaturas correspondientes a los períodos propuestos por Zalamea.

⁷ Villaveces (2010) en su excelente reseña del libro de Zalamea anota que entre los autores escogidos por éste hay un gran ausente: Ehud Hrushovski (p.6), quien es el puente entre la teoría de modelos y la geometría de Tao y Gromov. Villaveces resalta la valentía intelectual de Zalamea de explicar algunos autores contemporáneos cuya obra, según muchos especialistas, tan sólo podría ser entendida en las próximas décadas (p.4).

Figura 1. Esquema tradicional del currículo matemático



Fuente: O'Shea y Pollatsek (1997, p. 564-570).

La estructura curricular tradicional produce temores; y por tanto, en general, desmotiva. Los estudiantes con dificultades conceptuales, pero con alta tolerancia al trabajo escolar de la secundaria, se concentran en la técnica, con lo cual pueden sobrevivir en los primeros cursos de cálculo; pero la falta de herramientas conceptuales les impide beneficiarse de cursos más avanzados y proseguir una carrera científica.

El plan de estudios tampoco sirve a los estudiantes competentes que deciden no profundizar en matemáticas, ya que no tienen tiempo para completar la secuencia de cálculo y álgebra lineal, y quienes logran hacerlo carecen de tiempo para otros cursos de matemáticas que podrían servir a los estudiantes y estimular su imaginación. Los estándares de la secuencia cálculo-álgebra lineal no han tenido en cuenta las necesidades de los estudiantes que no continuarían con cursos de matemáticas.

¿Cuál es, entonces, el efecto sobre quienes estudian matemáticas como carrera? En primer lugar, la estructura curricular tradicional es menos que óptima. Los estudiantes que no van a la escuela de posgrado en matemáticas o de ciencia, no van a encontrarse con la gama de ideas de la matemática

moderna sino tardíamente. Rara vez estas ideas son utilizadas y rara vez tienen suficiente tiempo para su dominio real. Lo que queda es solamente la noción vaga de que las ideas modernas requieren años, y deben ser precedidas por el estudio preliminar de cálculo-álgebra lineal.

Muchos de estos estudiantes se convierten en maestros de las matemáticas escolares y, sin quererlo, propagan la visión estrecha de las matemáticas que han experimentado.

Los estudiantes de matemáticas que van a graduarse como doctores son los únicos que cosechan la recompensa por sus años de estudio preparatorio. En el proceso de hacer su investigación doctoral, experimentarán las matemáticas como un campo de la vida: con pequeñas luces del conocimiento encontrarán grandes problemas científicos. Pero, incluso entre estos estudiantes, el plan de estudios impide ver la riqueza y profundidad de la disciplina, en particular, que la matemática es un campo en el que los recién llegados pueden hacer contribuciones sustanciales.

Pocas veces nos preguntamos si hemos aprendido las matemáticas a pesar de la estructura rígida y desfasada del plan.

Estrategias sugeridas para el mejoramiento del currículo tradicional

- Fijar la secuencia precálculo/cálculo de manera flexible de acuerdo a las necesidades profesionales de los estudiantes.
- Agregar cursos de entrada de buen nivel que incrementen la madurez matemática y den sólidas herramientas conceptuales y técnicas para la vida y futuros cursos de matemáticas. Los temas podrían ser la estadística, la geometría, el álgebra y la teoría de números.
- Incrementar el acceso a los cursos de matemática avanzada.
- Agregar un programa para estudiantes que planeen un doctorado en matemáticas.

Propuesta de mejoramiento Curricular de O’Shea y Pollatsek

Cualesquiera que sean, dos cursos de la misma columna (ver Tabla 1) pueden ser tomados al mismo tiempo o independientemente. Uno o dos cursos en una columna sirven como prerrequisito para un curso en la columna a la derecha. Un solo curso en la primera columna da acceso a la segunda columna, y desde cualquier lugar en la columna *i* es siempre posible moverse a algún curso de la columna *i*+

Tabla 1

	Data Anal	Jr-Sr Stat Crses	Usual Jr-Sr Level Crses
QR	Calc II	Prob	
Calc I	MultiCalc	Real Anal	
No Thy	Lab	Abs Alg	
Geom	Disc Math	FIPSE Crses	
Alg	Lin Alg		

Fuente: O’Shea y Pollatsek (1997).

Utilización de las TIC en la investigación y enseñanza de las matemáticas

El computador y la web han irrumpido con gran impacto en la praxis matemática: demostraciones de conjeturas como la de los cuatro colores, trabajo colaborativo en red para planear y resolver problemas, aparición de revistas *on line*, software para toda clase de algoritmos y las técnicas de demostración automática de teoremas (De Lorenzo, 1998).

Si el ordenador es el “intruso”, según Steen (1990), que ha modificado la ecología y el quehacer matemático, se plantea la cuestión de cómo este impacto debería modificar la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina. Nuestra convicción es que el ordenador no puede verse como el “intruso” sino como “el huésped que se incorpora a la familia”. Por tanto, planteamos una enseñanza de las matemáticas con el apoyo de software robustos de

computación (MatLab, Wolfram, etc.) y software gratuito de la red, una enseñanza centrada en la conceptualización, el análisis de las hipótesis y conjeturas, los esquemas de demostración y las aplicaciones.

La formación de educadores a nivel básico y medio en América Latina y la pertinencia del esquema

En el estudio de la Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina, *La formación docente en América Latina (La Formação docente na América Latina)*, se lee: “Estamos en presencia de un no-sistema de formación docente. Esa ausencia contribuye a la no existencia de objetivos y procesos precisos y claros y por lo tanto, empuja a la obtención de resultados deficientes, anárquicos y no pertinentes” (Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina, 2010, p.5).

Este estudio no sólo constata la inexistencia de sistemas de formación docente en los países analizados por subregión (Nicaragua por Centroamérica, República Dominicana por El Caribe, Perú por la Zona Andina y Chile por el Cono Sur), sino que señala que la calidad de la formación docente y de la educación en general es otro de los debates pendientes y que se impone una visión más o menos implícita de calidad que se alimenta de la llamada formación del “capital humano”, mediante pedagogías instrumentales destinadas a la generación de “competencias” funcionales del capitalismo globalizado hegemónico, competencias supuestamente medibles a través de pruebas nacionales estandarizadas. Este estudio, que contó con el apoyo financiero del Sindicato de la Educación de Noruega (UEN) y de la Internacional de la Educación, plantea la deconstrucción⁸ del concepto de “competencia” y el desarrollo de una intensa discusión sobre el tema de la calidad en el seno

⁸ Ser postmoderno es contribuir a reconstruir, deshacer todo lo que queda o resta del viejo mundo; de ahí la obsesión de los intelectuales de vanguardia con la deconstrucción. El presupuesto consiste en un vasto deshacer de la mentalidad occidental (en vez de deshacer se emplean estos términos: deconstrucción, descentramiento, desaparecimiento, diseminación, desmitificación, discontinuidad, *différance*, dispersión, etc.). Estos términos representan un rechazo ontológico del tradicional sujeto pleno de la filosofía occidental. Recordemos que Derrida afirma que todo pensamiento occidental funciona mediante pares de opuestos binarios (hombre/mujer; espíritu/materia; naturaleza/cultura, etc.) en que uno es privilegiado, luego se fija el juego del sistema y se margina al otro componente. La *deconstrucción* es una práctica política para subvertir la jerarquía original y permitir que el opuesto marginado quede como dominante, pero esta nueva jerarquía es también inestable y nos entregamos entonces al libre juego de los opuestos binarios sin preocuparnos de su jerarquía. Esto equivale a la posibilidad de múltiples lecturas.

de la comunidad educativa y con la sociedad en general, en un contexto de convergencia del concepto de democracia participativa, desarrollo equitativo, incluyente y ecológicamente sustentable.

En la ponencia de Cruz (2006) se describe el Proyecto Tuning en América Latina (18 países y 182 universidades), el trabajo realizado por el Grupo de Matemáticas de dicho Proyecto (15 universidades), la evaluación y formación por competencias en los programas de matemáticas en Colombia; y se adelantan algunas conclusiones. El grupo describe 27 competencias genéricas y 23 competencias específicas para la formación matemática que fueron resultado de la consulta aplicada a 415 académicos, 304 graduados y 679 estudiantes. En esta consulta se encuentran por debajo en importancia las realizadas con el conocimiento básico del proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas, de la evolución histórica de los conceptos y con la capacidad de participar en la elaboración de los programas de formación (Díaz Villa, 2006, p. 48-89).

Los contenidos matemáticos de formación en el Proyecto se clasifican por componentes, de la siguiente manera:

- Componente analítica básica: Cálculo; Ecuaciones Diferenciales.
- Componente algebraica básica: Álgebra Lineal; Geometría Elemental; Geometría Analítica.
- Componente aleatoria y numérica básica: Métodos Numéricos; Probabilidad.
- Componente analítica profesional: Variable Compleja; Análisis Matemático; Topología.
- Componente algebraica profesional: Álgebra Abstracta; Teoría de Números.

La visión de la Oficina Internacional de la Educación y la del Proyecto *Tuning* para América Latina son enfoques contrapuestos que nos ayudan a comprender el contexto en que se mueven los procesos de formación en esta región; y reafirman nuestras convicciones en el asunto particular de los contenidos de los programas de formación de educadores matemáticos latinoamericanos.

Un balance de la educación matemática superior en América Latina

En el estricto campo de la educación matemática universitaria (Paz, 2006, p. 14-25) ha habido una preeminencia de las aproximaciones constructivistas basadas en el trabajo de Piaget. Estas aproximaciones constructivistas han permitido a la gente tener una nueva mirada sobre el aprendizaje, mostrando que éste no puede ser reducido a un simple proceso de transmisión de datos. Lo que puede ser aprendido está muy constreñido por las concepciones iniciales de los sujetos, por las situaciones que les son propuestas y los medios de acción que les son dados para estas situaciones. Estos factores han contribuido de esta manera con los límites de las estrategias de enseñanza que atribuyen un papel dominante a lo que el profesor dice. Pero las aproximaciones constructivistas no tienen en cuenta suficientemente la dimensión social y cultural del aprendizaje.

El trabajo de Piaget ha sido extendido por Dubinsky (2000), entre otros, al ámbito de pregrado e incluye la acción-proceso-objeto (teoría APOS) como idea de formación. De manera similar, Sfard (1991) describe la transición desde procesos operacionales a concepciones estructurales (objeto). Se crea el término “procepto” para capturar la naturaleza dual de proceso-objeto de muchos conceptos matemáticos. Los niveles de Van Hiele de pensamiento, desarrollados al principio, para describir el aprendizaje de la Geometría en los niños, ahora tienen aplicaciones más amplias. También se ha aplicado el modelo de Van Hiele al concepto de “continuo”.

La intervención de lo social y lo cultural relativiza el análisis cognitivo clásico en la teoría de situaciones didácticas, establecida por Brousseau (1997). En la teoría antropológica de Chevallard (1992), el énfasis está en las dimensiones institucionales de aprendizaje en las que emergen nuestras relaciones con los objetos matemáticos. Otros puntos de vista se entrecruzan con las aproximaciones culturales y sociales. Ante este panorama de complejidad, parecen acertadas dos tesis de Díaz Godino (2000):

- Existe una gran confusión en las agendas de investigación y en los marcos teóricos y metodológicos disponibles, situación propia de una disciplina emergente como la Educación Matemática.

- Existe un divorcio muy fuerte entre la investigación científica que se está desarrollando en el ámbito académico y su aplicación práctica a la mejora de la enseñanza de las matemáticas

Al diseñar los cursos universitarios postulamos la efectividad de la transposición didáctica de Chevallard (1991), si bien con una conveniente adecuación al contexto de la educación superior. Los interrogantes sobre la enseñabilidad de una disciplina matemática universitaria serían:

¿Existe una demanda social por el mejoramiento de la enseñanza de la disciplina? ¿Es la disciplina en cuestión una matemática significativa y profunda para ser enseñada a los maestros en formación? ¿Qué elementos históricos y epistemológicos constituirían la epistemología artificial, el resumen mejorado de la construcción histórica de esta disciplina? ¿Por qué manipular la variable saber con dicha disciplina? ¿Por qué no hacerlo con otra novedad matemática? Fundamentada la posibilidad y la conveniencia de la enseñanza de la disciplina, quedaría aún esta pregunta, ¿Qué significa una transposición didáctica satisfactoria de esta disciplina al ámbito de la formación del profesional respectivo en una perspectiva pedagógica?

Las estrategias metodológicas del proyecto de aplicar satisfactoriamente la transposición didáctica a una disciplina matemática universitaria se podrían agrupar en cuatro fases:

- FASE I. Exploración y recolección de información para determinar la pertinencia o no de la enseñanza de la disciplina.
- FASE II. Diseño de varias alternativas de transposición didáctica de la disciplina.
- FASE III. Evaluación de las alternativas.
- FASE IV. Selección de la mejor alternativa.

Ahora bien, en la práctica es posible encontrarse con varias alternativas satisfactorias y, en vez de seleccionar la “mejor”, podrían ensamblarse en un hipertexto o multimedia con otros dispositivos didácticos adecuados (videos, películas, casos, materiales de apoyo).

De todas maneras, los enfoques didácticos aplicados para el diseño del currículo de las matemáticas en la educación superior se atienen, en cuanto a contenidos, en el mejor de los casos, a reproducir el esquema tradicional de O'Shea y Pollatsek; y, en el peor de los casos, a empobrecerlo. Solamente en la formación de matemáticos puros y algunas carreras de formación profesional de excelencia se rompe en algunos casos el esquema tradicional. Esta apreciación se puede comprobar inicialmente en una entrevista estructurada a responsables de planes de estudios; y en una pequeña muestra de universidades colombianas, en el trabajo de grado de Henry Candelo⁹, muestra que se va a extender a otras instituciones del país y de otros países latinoamericanos.

Conclusiones y recomendaciones

Estamos de acuerdo con la Oficina Internacional de la Educación en la inexistencia de sistemas de formación docente en América Latina o en la presencia de sistemas en construcción con graves vacíos en la calidad y con el predominio de una visión implícita de calidad que se nutre de la teoría del “capital humano” y de pedagogías instrumentales destinadas a la generación de “competencias” funcionales del capitalismo globalizado hegemónico, competencias supuestamente medibles a través de pruebas nacionales estandarizadas.

Se constata el predominio del Proyecto Tuning en matemáticas para América Latina en los planes de formación de educadores. Aunque el Proyecto constituye una importante movilización de las universidades del continente, la adopción acrítica de las propuestas Tuning no contribuye a soluciones adecuadas y satisfactorias del problema de formación de educadores. No es pertinente la adopción de competencias genéricas y específicas por la metodología de la encuesta, sin mediar un debate de expertos e interesados en la historia, la epistemología, la pedagogía, la didáctica y el desarrollo de las matemáticas. Esta adopción debería ser el fruto de una indagación colectiva inter y

⁹ El trabajo de grado de Henry Candelo Blandón en la Maestría en Educación Superior se denomina “Análisis curricular de la formación de docentes de matemáticas”. Su principal hipótesis consiste en que la formación matemática universitaria no supera el ámbito moderno, sin llegar al contemporáneo. La muestra representativa inicial de universidades comprende la Universidad del Valle, la Universidad Industrial del Santander, la Universidad de Antioquia, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de los Andes, la Universidad Javeriana, la Universidad Sergio Arboleda, la Universidad del Cauca y la Universidad Santiago de Cali.

transdisciplinaria, dado el importante carácter social de las matemáticas. El horizonte de los contenidos matemáticos que plantea el Proyecto no llega sino hasta las matemáticas modernas, con omisión de puentes hacia el ámbito de las matemáticas contemporáneas. Esta omisión contradice la recomendación de Klein (2006), quien mostraba el enriquecimiento en la enseñanza al ver las matemáticas elementales desde un punto de vista superior.

Para evaluar los contenidos de un programa de formación de profesores de matemáticas partimos del esquema del currículo tradicional con el propósito de estimar cualitativamente la proximidad o lejanía en el plan de este esquema (completamente próxima, adecuadamente próxima, aceptablemente próxima, deficientemente próxima o lejana). Las dos primeras valoraciones asegurarían unos contenidos matemáticos que cubrirían al menos los ámbitos elementales, clásicos y modernos, pero con los inconvenientes señalados al esquema tradicional. Por tanto, queda planteado un rediseño curricular que siga las orientaciones de mejoramiento de O'Shea y Pollatsek, pero con el apoyo e interacción de herramientas informáticas adecuadas y potentes.

Las asignaturas de un plan de formación de maestros en su contenido matemático deben ser presentadas con el apoyo de software robustos y del software gratuito de la red para desarrollar una enseñanza y un aprendizaje centrados en la conceptualización, el análisis de las hipótesis y conjeturas, los esquemas de demostración y las aplicaciones.

Los planes de matemáticas en formación superior en América Latina, ya sea como énfasis central o complementario, se ven afectados en los contenidos por el esquema tradicional de currículo de O'Shea y Pollatsek (1997), con consecuencias negativas.

Es necesario que el diseño curricular incorpore tres componentes: contenidos matemáticos, pedagogía y tecnología, en sus interacciones con los diversos contextos (Mishra y Koehler, 2008). Estas interacciones deben ser cuidadosamente examinadas y desarrolladas en el currículo.

En las condiciones actuales, un diseño curricular debe ser visto como punto de partida de una investigación permanente sobre sus efectos en la formación para que sea actualizado de manera oportuna.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Brousseau, G. (1997). *The Theory of Didactic Situations*. Dordrecht: Kluwer.
- Castoriadis, C. (1997). *La ontología de la creación*. Bogotá: Ensayo & Error.
- _____. (2002). *Figuras de lo pensable*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chevallard, I. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: AIQUE.
- _____. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12. pp. 73-128.
- Cruz, R. (2006). *El Proyecto Tuning América Latina y las competencias a desarrollar en la formación del matemático*. Recuperado de www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-114005_archivo.ppt
- Davis, P. y Hersh, R. (1988). *Experiencia matemática*. Barcelona: Labor.
- De Lorenzo, J. (1977). *La matemática y el problema de su historia*. Madrid: Tecnos.
- De Lorenzo, J. (1998). *La matemática: de sus fundamentos y crisis*. Madrid: Tecnos.
- Díaz, Godino. (2000). *Teoría de la Educación Matemática*. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/jgordino/>
- Díaz Villa, M. (2006). *Educación Superior: Horizontes y valoraciones relación PEI-ECAES*. Cali: ICFES-Universidad San Buenaventura.
- Dieudonné, J. (1988). Matemáticas vacías y matemáticas significativas. *Pensar la matemática*. Barcelona: Tusquets, pp.167-193.
- Frenkel, E. (2015). *Amor y matemáticas*. Bogotá: Ariel.
- Klein, F. (2006). *Matemática elemental desde un punto de vista superior*. Madrid: Nivola.
- Lautman, A. (2011). *Ensayos sobre la dialéctica, estructura y unidad de las matemáticas modernas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mishra, P. y Koehler, M. (2008). Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York City.

- Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina. (2010). *La formación docente en América Latina (La Formação docente na América Latina)*. San José de Costa Rica: Naso.
- Pastor, R. (1951). *Historia de la matemática*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Paz, A. (2006). *Problemas y perspectivas de la educación matemática universitaria*. Cali, Universidad Santiago de Cali.
- _____. (2010). Una revisión de la noción de competencia en la universidad de hoy: de Platón a Castoriadis y a Llinás. *La universidad de hoy* (Libro no publicado).
- O'Shea, D. y Pollatsek, H. (1997). Do we need prerequisites? *Notices of the Ams*, V.44. N.5. p. 564-570.
- Sfard, A. (1991). "On the dual nature of mathematical conceptions: Reflections on processes and objects as different sides of the same coin". *Educational Studies in Mathematics*, 22. pp. 1-36.
- Steen, L. (1990). *On the Shoulders of Giants*. Washington D. C.: National Academy Press.
- Villaveces, A. (2010). Reseña de "Filosofía sintética de las matemáticas contemporáneas" de Fernando Zalamea. *Ideas y valores*, V.59. N.142. pp. 174-182.
- Zalamea, F. (2009). *Filosofía sintética de las matemáticas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Estudio comparativo del diseño curricular en la formación de profesionales en contaduría pública: Chile, Ecuador, Venezuela y Colombia

Aura Ligia Ramírez Quiñones

Introducción

La educación superior en América Latina da cuenta de un proceso que ha estado mediado y orientado por políticas tradicionales enfocadas hacia la expansión de la cobertura, por la concentración de la buena educación en ciertas clases económicas e instituciones principalmente privadas (Puryear, s.f.) y por el afianzamiento de rutinas pedagógicas donde se contemplan grupos homogéneos de estudiantes y se diseñan métodos iguales para todos (Latorre, 2013).

Sin embargo, ante la imperiosa necesidad de responder a las transformaciones económicas, políticas y sociales que se han dado recientemente a nivel mundial, y de formar a los profesionales para responder adecuadamente a estas demandas, la concepción, aplicación y gestión académica del currículo han sido reformadas incorporando aspectos como las competencias, las cuales hacen énfasis en la importancia de las habilidades, conocimientos, valores y motivaciones del estudiante para acercarlo a los problemas prácticos de la vida (Latorre, 2013).

Esta transformación del currículo a partir de la globalización logra evidenciarse de manera particular en disciplinas como la contable, al plantear la necesidad de armonizar el currículo del contador de nivel universitario con las condiciones que la práctica profesional demanda (Rodríguez, J., De

Freitas, y Zaa, J. (2012). Por esto, el objetivo del presente artículo es analizar las semejanzas y diferencias en el diseño curricular en la formación de profesionales en Contaduría Pública que ofrecen las universidades de Chile, Ecuador, Venezuela y Colombia.

Para tal fin, a partir de un muestreo aleatorio estratificado, fueron seleccionadas 40 universidades tanto públicas como privadas cuya oferta académica incluye programas de formación en Contaduría Pública. Posteriormente se identificaron y compararon las características de sus diseños curriculares conforme a las categorías que se utilizaron para el análisis: los objetivos de los programas, las asignaturas, los créditos, la distribución temporal y la organización curricular.

A lo largo de este artículo se desarrollan cuatro apartados que guardan coherencia con el ejercicio de reflexión realizado sobre el diseño curricular en los países analizados: a) la globalización y su influencia en el diseño curricular de los programas de Contaduría Pública; b) las tendencias de la formación profesional en Contaduría Pública; c) las divergencias y convergencias en el perfil del egresado de los programas de Contaduría Pública; d) los desafíos del diseño curricular en Contaduría Pública en América Latina.

La globalización y su influencia en el diseño curricular de los programas de Contaduría Pública

La globalización es un fenómeno complejo que ha sido analizado por diferentes autores (Bauman, 1999; Beck, 1999; Ianni, 2006). Un primer punto de vista con respecto a la globalización es el de Bauman, quien analiza las tensiones, consecuencias y contradicciones sociales fenomenológicas del proceso globalizador (Bauman, 2010).

Para Beck (1999), la globalización se debe estudiar como algo sociológico más que económico. Al respecto afirma:

Globalización es a buen seguro la palabra (a la vez eslogan y consigna) peor empleada, menos definida, probablemente la menos comprendida, la más nebulosa y políticamente la más eficaz de los últimos –y sin duda también de los próximos– años. Es preciso distinguir las diferentes dimensiones de

la globalización; a saber (y sin pretender ser exhaustivos ni excluyentes), las dimensiones de las técnicas de comunicación, las dimensiones ecológicas, las económicas, las de la organización del trabajo, las culturales, las de la sociedad civil, etc. (p. 53)

Para Octavio Ianni (2006), quien es quizás el mayor experto latinoamericano en el tema, el cambio que trajo la globalización radica en el centro de la misma, donde el individuo ya no es tomado como un ser singular, para el cual el mundo se transformó en un conjunto de naciones, sociedades nacionales, Estados naciones y en relaciones de interdependencia entre dichas instancias. Desde la perspectiva de Ianni, la globalización es descrita de acuerdo con teorías como la de las economías-mundo, la teoría de la internacionalización del capital, la teoría de la independencia de las naciones, la teoría de la sociedad global, entre otras, que permiten situar al sistema de producción capitalista como el eje articulador o factor común entre las distintas teorías que abordan la globalización desde diferentes perspectivas.

Según Giddens (1971), la globalización es un proceso social que involucra a cantidades cada vez más grandes de personas que viven en circunstancias en las cuales las instituciones están desarraigadas. Éstas, no obstante, se vinculan a todas las prácticas sociales globalizadas. Para este autor, la globalización es a la vez causa y consecuencia de nuevas acciones políticas, de la cual deben destacarse algunos aspectos, como el crecimiento del comercio mundial, el aumento de la esperanza de vida, la transformación de los fenómenos económicos, culturales, sociales y políticos.

Beck (1999), quien ha discutido el tema de la globalización y sus efectos en la sociedad, distingue diferentes dimensiones de la globalización, a saber: las dimensiones de las técnicas de comunicación, las dimensiones ecológicas, las económicas, las de la organización del trabajo, las culturales y las de la sociedad civil.

De igual manera, plantea que la globalización se fundamenta en las siguientes premisas:

- El ensanchamiento del campo geográfico y la creciente densidad del intercambio internacional, así como el carácter global de la red de mercados financieros y del poder cada vez mayor de las multinacionales.

- La revolución permanente en el terreno de la información y de las tecnologías de la comunicación.
- La exigencia, universalmente aceptada, de respetar los derechos humanos, también considerada (de boquilla) como el principio de la democracia.
- Las corrientes icónicas de las industrias globales de la cultura.
- La política mundial posinternacional y policéntrica: junto a los gobiernos hay cada vez más actores transnacionales con cada vez mayor poder (multinacionales, organizaciones no gubernamentales, Naciones Unidas).
- El problema de la pobreza global.
- El problema de los daños y atentados ecológicos globales.
- El problema de los conflictos transculturales en un lugar concreto.

En términos generales, se puede decir que la globalización no es un fenómeno meramente económico, pues afecta la cultura, la política y la sociedad (Bauman, 1999). Ha afectado cada uno de los aspectos íntimos de la vida del ser humano común, así como su identidad. Todos los países se han visto abocados a participar de esta oleada de cambios (Giddens, 1971). Se ha producido una complejización de las sociedades a raíz de la globalización (Beck, 1989).

Se puede afirmar que la globalización es un fenómeno que imbrica a cada uno de los aspectos de la sociedad por lo que la educación, que se ve afectada directamente, no es ajena a ella. En efecto, la globalización es un proceso exigente que requiere que la educación responda de manera eficiente a sus demandas. La globalización, a su vez, ejerce una gran influencia sobre la educación “pretendiendo su control a través del currículo explícito y, sobre todo, del currículo implícito u oculto, que incluye aspectos que tienen que ver con intereses, valores, normas sociales introyectadas, condicionantes económicos y sociopolíticos, parámetros culturales y religiosos” (Monclús, 2004, p. 49).

Según López y Sena (2009), la universidad se ha convertido en un punto crítico dentro del proceso de globalización, pues se debe educar para el cambio permanente y la incertidumbre, lo que conlleva un reto para las instituciones educativas, que deben no sólo enseñar una disciplina sino amor al estudio y, al mismo tiempo, adaptar sus currículos para ofrecer programas de educación permanente que tengan competitividad y actualidad.

En este sentido, la educación debe incluir tanto factores exógenos como endógenos, así como todos los factores sociales locales y globales, para facilitar la contextualización de la formación profesional, permitiendo educar de tal forma que se puedan traer a lo local herramientas de adaptación a las nuevas exigencias mundiales. Esto “se denomina educación global hacia afuera, lo que permite integrar la educación a la mundialización educativa” (Melendro, 2005, p. 14).

Ahora bien, la globalización, al incidir en los procesos educativos, ha tenido un efecto directo en el diseño curricular de los programas de contaduría pública en dos sentidos:

- El primero se relaciona con la evolución misma de los diseños curriculares, a partir de cambios que el entorno social plantea, que procuran responder a los fines de la educación que son orientados por políticas estatales y la proyección institucional de cada universidad.
- El segundo tiene que ver con los efectos de la globalización en aspectos específicos del campo contable que se traducen en nuevos contenidos que se implementan con el propósito de coadyuvar no solamente a dar respuesta a los cambios del entorno sino, también, a la construcción e implementación de estándares de información como recurso necesario en la unificación de criterios sobre la información contable y financiera a nivel regional y global.

De esa manera, la globalización ha transversalizado el diseño curricular en Contaduría Pública de tal forma que se avanza hacia la consolidación de un “lenguaje común” que permita favorecer las relaciones económicas y políticas entre los Estados a través de la unificación de criterios y conceptos de la información contable y financiera.

Sin embargo, a la luz de la información que dio lugar a esta investigación, se puede deducir que aunque las instituciones universitarias consultadas contemplan en sus propósitos de formación profesional el desarrollo de habilidades y capacidades que le permitan al estudiante ser competitivo ante los cambios del entorno, el abordaje en las mallas curriculares de aspectos como las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF) es mínimo.

Esta apreciación parte de considerar que tan sólo seis universidades de las cuarenta estudiadas, incorporan en sus mallas curriculares el estudio de dichas normas o la contabilidad internacional. De esas seis, cuatro son colombianas, una es ecuatoriana y otra venezolana. Sin embargo, en este último caso, las NIIF se incluyen como una asignatura electiva de séptimo y octavo semestre.

Por lo tanto, aunque la globalización se concibe como un fenómeno que ha suscitado cambios importantes en la educación superior y se reconocen sus implicaciones en el diseño curricular de campos como la Contaduría Pública, se evidencia que la respuesta que se espera dar a estos cambios está en una etapa de incorporación y desarrollo que aún no se refleja ampliamente en las mallas curriculares y planes de estudio de las universidades colombianas, chilenas, venezolanas y ecuatorianas.

Tendencias de la formación profesional en Contaduría Pública

La formación profesional, que se relaciona de forma directa con la educación superior, es aquella que se lleva a cabo en instituciones especializadas y que, para la UNESCO, debe constituirse en un bien público “entendiendo, por eso, que es un derecho social a ser extendido a todos, según la lógica de disminución de desigualdades y un compromiso con la justicia social, así como con el reto de armonizar cantidad y calidad” (Gazzola y Didriksson, 2008, p. 13).

Actualmente, la formación profesional se centra en proveer un cierto recurso humano que debe estar en capacidad de producir nuevos conocimientos (Gazzola y Didriksson, 2008). Por ello debe tener en cuenta las competencias y los componentes que permiten que la formación profesional se haga basada en un discurso conceptual, el discurso técnico, y en un discurso cultural, que abarca toda la complejidad social (Morales y Cabrera, 2012). Es debido a esto que la formación profesional se divide en varios aspectos que exploran las diferentes competencias de los estudiantes, y cada una de las dimensiones del ser humano: social, individual, cultural y pedagógica.

En el caso puntual de la formación profesional en Contaduría Pública, ésta ha ido sufriendo diversos cambios en respuesta a los nuevos fenómenos del relativismo, que exigen unos altos niveles de exigencia que permitan a los profesionales del ramo afrontar los retos de competitividad impuestos por el sistema.

Así también, puede decirse que está orientada desde el enfoque de la formación basada en competencias, o saber-hacer. Desde este enfoque, la formación profesional del contador público propende por el desarrollo de competencias en el estudiante y comprende las competencias básicas, asociadas a conocimientos fundamentales; las competencias genéricas, que integran los comportamientos y actitudes propias de los diferentes ámbitos de desempeño; y las competencias específicas, que corresponden a los conocimientos específicos, difícilmente transferibles a otros contextos laborales.

Esto es en gran medida el resultado del proceso de expansión de la oferta privada de formación superior que se ha dado en esta región del mundo, la cual, a su vez, ha generado una disparidad en los contenidos de los planes de estudio y la desactualización en el campo de información complementaria para la carrera, como es el caso de la información financiera. Es así como la formación profesional en Contaduría Pública presenta una cobertura de las materias centrales (contabilidad básica, contabilidad gerencial y auditoría), mientras que otras áreas, como la gobernanza empresarial y la economía, no se ofrecen en los planes de estudio (Fortin, Barros y Cluter, 2009).

La educación en Contaduría Pública se refiere fundamentalmente a conceptos, procedimientos, métodos y prácticas que están orientados hacia el proceso de aprehensión por parte del estudiante de competencias profesionales que le permitan afrontar su campo profesional. Es decir, se enfoca en la aprehensión de los aspectos técnicos de la contabilidad.

En este sentido, la nueva formación en Contaduría Pública se debe orientar hacia diversos escenarios, como lo plantea Mantilla (Sierra y Católico, s.f.):

Las condiciones del escenario internacional y global han hecho que surjan, en la práctica, dos tipos completamente diferentes de contadores, según se trate de si participan en mercados de capitales (contaduría y tecnología de la información, esto es, una contaduría caracterizada por la integración

técnica), o según se trate de si participan en mercados locales y regionales (contaduría para PYME, esto es, una contaduría caracterizada por aportar soluciones integrales). El asunto ha ido todavía más lejos, implicando una nueva transformación paradigmática: la superación de la contaduría pública mediante la contaduría profesional (Sierra y Católico, s.f., p.158).

De acuerdo con este planteamiento, la formación profesional en Contaduría debe avanzar y desligarse de los paradigmas de la elaboración de asientos. Como lo plantea Cano (2003), “debe basarse en una enseñanza filosófica, es decir aquella que brinde la posibilidad de pensar las cosas, de plantear preguntas, de ver las contradicciones, asumiendo esta enseñanza en el sentido griego del amor, amor a la sabiduría, y al conocimiento” (p. 97).

Por lo tanto, los nuevos contadores públicos deben tener una serie de herramientas que les permitan generar procesos de adaptabilidad a las nuevas condiciones dictadas por el desarrollo de nuevos mercados y la internacionalización tanto de la educación contable como del ejercicio profesional (Acosta y Sánchez, s.f.).

Estas exigencias del entorno parecen estar claramente identificadas por las instituciones universitarias analizadas, que, en su mayoría, propenden por la formación de profesionales competitivos y con capacidad de adaptación a los cambios. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, las mallas curriculares (y por tanto los contenidos a desarrollar durante la carrera) no logran abordar ampliamente la dimensión internacional de la formación en contaduría pública.

Ello se debe a que la formación profesional en este campo sigue estando ampliamente apoyada en los procesos y procedimientos de sistematización de las operaciones económicas de las organizaciones. Esto se evidencia en países como Chile, donde la orientación de la formación del contador público hace énfasis en temáticas que son propias de la administración de empresas como la gestión del talento humano y el marketing.

En ese proceso debe tenerse en cuenta igualmente que los currículos no solamente responden a la proyección institucional de cada universidad, sino también a lineamientos de política nacional que establecen claras diferencias entre países. En el caso chileno puede decirse que se ha establecido una

coherencia entre las normas establecidas en el plan de convergencias y el plan de exigencia para los bancos y concordantes con los Principios de Contabilidad Generalmente Aceptados (PCGA). Estas normas se encuentran recopiladas en un solo cuerpo normativo que determina la forma de presentación de los estados financieros y el uso de estándares de presentación de la información que es de carácter público (Bittner, 2007).

Este cambio significó una transformación en los principios de contabilidad que habían sido implementados de forma tradicional y que han sido conocidos como Principios Primarios de Contabilidad Generalmente Aceptados. Actualmente Chile ha establecido, a través del Boletín Técnico No. 85, adoptar las NIIF emitidas por el Consejo de Normas Internacionales de Contabilidad, y que son de obligatorio cumplimiento para la elaboración y preparación de los estados financieros de las entidades como parte del proceso de unificación del reporte de información (Colegio de Contadores de Chile, 2013).

El sistema educativo superior chileno es diversificado y está compuesto por tres tipos de instituciones, las universidades, los institutos profesionales y los centros de formación técnica, de acuerdo con lo establecido por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en su Artículo 29.

En Chile se adoptó el diseño de Modelos Educativos (ME), dentro de las instituciones de educación superior como el instrumento de primera línea para estructurar la transmisión de conocimiento, en el cual se toma el perfil del egresado como elemento de innovación curricular. A través de esto se ha conseguido una universalización en el diseño curricular de las universidades chilenas (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, 2012).

En cuanto al diseño curricular en contaduría pública, éste es orientado bajo las políticas y directrices establecidas por la Comisión Nacional de Acreditación, que disponen que el currículo debe establecerse en función del perfil del egresado (Contador Público y/o Contador Auditor) y debe considerar las competencias directamente relacionadas con el desempeño profesional, con las de carácter general y con las de carácter complementario.

Esto quiere decir que el perfil profesional genera la base para el desarrollo de competencias, pues es el enlace entre lo que se requiere en la sociedad y la pertinencia del programa académico.

En Ecuador, la obligatoriedad para los comerciantes de llevar un registro contable está determinada en el Artículo 37 del Código de Comercio, promulgado por el Congreso Nacional en el año 2014, y para las sociedades y personas naturales, está consignado en el Régimen Tributario.

Este código también establece los principios generales de la contabilidad en el Ecuador, como el sistema de partida doble, la obligatoriedad del castellano y la dolarización de las transacciones, además de la existencia de dos tipos de contribuyentes: las personas naturales y las sociedades en general. Estas últimas están clasificadas en tipos, los cuales poseen su propia regulación contable y son:

- Compañías en general sujetas al control de la Superintendencia de Compañías, Valores y Seguros.
- Instituciones controladas por la Superintendencia de Bancos.
- Compañías de seguros y reaseguros.
- Instituciones controladas por la Superintendencia de Economía Popular y Solidaria.

De estas compañías, las únicas que aplican en su totalidad las normas NIIF son las controladas por la Superintendencia de compañías, valores y seguros, excepto las compañías de seguros. Las demás sociedades siguen llevando sus registros contables y financieros basados en las anteriores normas emitidas por el Gobierno Nacional (Ron, 2015).

La educación superior en el Ecuador se encuentra regulada por el Consejo de Educación Superior (CES), el cual modificó la gestión curricular, atendiendo a los nuevos requerimientos de la sociedad actual e identificó que los diseños curriculares no se ajustaban a la demanda social, científica y laboral y que había una escasa integración curricular en las distintas instituciones de educación superior (Consejo de Educación Superior, s.f.).

El CES establece los aspectos que se deben tener en cuenta al llevar a cabo el diseño curricular de acuerdo con los niveles de formación. Dichos aspectos están basados en los siguientes ejes: contextualización, abordaje de

la realidad, objeto, dominio tecno-científico-humanista, campos de estudio, áreas de formación e interculturalidad. Por medio de estos se define que la educación superior no universitaria forma al alumno para que lleve a cabo de manera operativa procesos y procedimientos. En la formación de grado se busca la integración profesional en un contexto disciplinar; en los postgrados se busca incentivar el saber investigativo y de producción de conocimiento (Consejo de Educación Superior, s.f.).

Ahora bien, el diseño curricular de los programas de Contabilidad y Auditoría, como se denomina en este país, se basa en cinco indicadores:

- El perfil de egreso, el cual contempla los resultados de aprendizaje esperados y debe ser coherente con el perfil profesional y la pertinencia de la carrera.
- Los perfiles consultados, que son un insumo para la definición del perfil de egreso, perfil de empleabilidad y perfil profesional, los cuales deben estar definidos en el currículo. Dichos perfiles responden a estudios y análisis que consideran las necesidades del entorno.
- La malla curricular, que es una matriz que presenta la información de las asignaturas y/o actividades de la carrera. En ella se define la calidad obligatoria, optativa o práctica de las asignaturas, sus requisitos, número de créditos y nivel que el estudiante va desarrollando conforme al perfil del egresado.
- El programas de cada asignatura, que es un micro currículo que muestra la planeación del proceso de aprendizaje y debe tener coherencia con las asignaturas, los resultados de aprendizaje y el perfil del egresado.
- El requisito para obtención del título, el cual establece que el estudiante debe acreditar servicios a la comunidad mediante prácticas o pasantías.

En el caso venezolano, el ejercicio de la Contaduría Pública se reglamentó en 1973 con la expedición de la Ley de Ejercicio de la Contaduría Pública. En ese mismo año también se reglamentaron las Normas para la Elaboración de los Estados financieros de las Entidades Regidas por la Ley de Mercado de Capitales (Gobierno Bolivariano de Venezuela, s.f.).

A partir de esto, se creó la Federación de Colegios de Contadores Públicos de Venezuela, que está afiliada al Comité Internacional de Principios de Contabilidad, a través del cual se emiten y hacen cumplir las reglamentaciones que se deben seguir en la contabilidad pública.

En Colombia, las políticas nacionales de contaduría pública están consignadas en la Resolución 222 de 2006, a través de la cual se adopta el régimen de Contabilidad Pública. Se puede afirmar que los diseños curriculares en Colombia han estado sustentados en las escuelas clásicas alemanas, italianas y norteamericanas, y que ha ido evolucionando a partir de la implementación de tendencias más flexibles basadas, principalmente, en el constructivismo, hasta llegar a los principios de Habermas y la Escuela de Frankfurt, buscando un enfoque crítico y analítico necesario para las complejidades de la sociedad actual (Jaime, 2010).

La puesta en marcha de reformas curriculares basadas en el pensamiento crítico supuestamente ha traído como resultado la integración en el diseño de los intereses de los estudiantes y la producción de conocimiento como un factor de mejoramiento social. Esto ha permitido independizar la educación universitaria con el fin de que permita el libre pensamiento y el desarrollo de nuevas corrientes que se alejen de la hegemonía del poder (Yepes, 2005).

La educación superior en Colombia está organizada de acuerdo con lo establecido en la Ley 30 de 1992, que contempla que se trata de un proceso de formación permanente, personal, cultural y social fundamentado en la integralidad de la persona humana. En la Ley 30 de 1992 se establecen:

- Diversos tipos de instituciones de acuerdo a su naturaleza y objetivos.
- El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad.
- La supervisión e inspección de la calidad, por parte del Estado.
- El Consejo Nacional de Educación Superior.

En adición a esto, la Ley 30 entregó a las universidades autonomía administrativa para crear y reformar programas de formación profesional, establecer horarios, planes de estudio y diseño de currículos de acuerdo con

las necesidades y exigencias de la sociedad, es decir que hay cierto nivel de independencia para la actuación de las instituciones de educación superior (Jaime, 2010).

En la actualidad, como consecuencia de la globalización en la formación, se han desarrollado nuevas competencias básicas y específicas que permiten a los contadores comprender, analizar e investigar procesos, confrontándolos con los nuevos contextos de la economía de mercado que marcan el mundo actual (Cortés, 2006).

Todos estos cambios están en correspondencia con las competencias de comunicación y liderazgo, de pensamiento estratégico y crítico, de enfoque en el cliente y con el mercado; interpretación de información convergente y adaptación tecnológica que están establecidas por la Asociación Interamericana de Contabilidad y la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (Cortés, 2006).

En cuanto al diseño curricular del programa de Contaduría Pública, éste se encuentra basado en competencias que parten de objetivos de trabajo como: desarrollar la personalidad, formar de modo integral el comportamiento, realizar cualificación en cuanto a flexibilidad, humanidad y participación.

Por lo tanto, la formación profesional del contador público termina siendo el resultado de procesos contextuales, en los que convergen necesidades institucionales y estatales. Es por ello que cuando esta formación se realiza en países de poca apertura económica y con restringidas políticas de apertura al mercado internacional, es probable que se enfoque en las temáticas y fundamentos propios de la contaduría con énfasis en el sistema contable nacional.

Desde esta perspectiva, pueden ubicarse algunos de los programas analizados de Ecuador y Venezuela, que además incluyen en sus currículos asignaturas con énfasis social como Venezuela Contemporánea (Universidad José Antonio Páez) o Servicio Comunitario (Instituto Universitario Tecnológico Américo Vespucio), denotando una mirada hacia realidades internas de cada país, y no tanto hacia el entorno o exigencias internacionales en este sentido.

Divergencias y convergencias en el perfil del egresado de los programas de Contaduría Pública

En los perfiles expuestos por las diferentes universidades se encontraron puntos que ellas tienen en común. Para hacer este análisis, se llevó a cabo una selección de aspectos fundamentales dentro de la formación profesional que se agruparon en las categorías que se resumen a continuación:

- Auditoría
- Enfoque Social
- Gestión
- Dirección
- Ética
- Ecología
- Liderazgo
- Control
- Enfoque teórico/práctico
- Nuevas tecnologías

Muchas de estas características son comunes a los perfiles de la mayoría de las universidades y se determinan en la manera como presentan las características con las cuales contará el egresado. Al cuantificar estas se obtuvieron los siguientes puntajes:

Tabla N° 1

	Puntaje	%
Tecnología	14	35%
Social	13	33%
Liderazgo	12	30%
Gestión	11	28%
Dirección	11	28%
Ética	11	28%
Auditor	7	18%
Control	7	18%
Teoría/práctica	6	15%
Ecología	4	10%

Obviamente, como eje fundamental de la profesión se encuentra la educación financiera y contable propiamente dicha, que es la base para el desempeño laboral de los contadores, sin importar el país o el currículo.

Se observa entonces que en la mayoría de los currículos hay un enfoque en la parte social, como fundamento en la responsabilidad y la ética que deben tener los contadores para administrar los recursos de las empresas a las cuales venden sus servicios. Para muchas universidades también es fundamental que sus egresados estén en capacidad de desempeñarse como empresarios independientes, que puedan servir con su desempeño como un ejemplo para la sociedad.

No se puede desconocer que las universidades procuran que sus egresados sean tenidos en cuenta como personas con capacidad de entregar a la sociedad un aporte destacable para su mejoramiento continuo. Algo que se resalta de forma permanente es que el contador público debe ser un profesional integral que pueda hacer uso de sus conocimientos teóricos en la práctica, uniendo la parte administrativa, contable y financiera de la empresa.

Otro aspecto observado es la importancia asignada al componente tecnológico-innovador en la mayoría de las universidades. Cada institución, en efecto, busca que sus contadores puedan hacer uso de los recursos tecnológicos disponibles en la actualidad, a fin de que los egresados se destaquen por criterios de eficiencia y eficacia.

Un punto muy importante de convergencia en la formación de los profesionales en contaduría es el enfoque claro en administración que es importante en el ámbito laboral actual, pues permite al contador tener una visión total del funcionamiento de la empresa desde diversos puntos de vista como el control, la gestión y la dirección.

A través de estos puntos, el contador público puede ejercer diversos roles en la organización. Las universidades que integran el control como parte de sus aspectos fundamentales no lo hacen de forma independiente sino como un aspecto de un todo, pues entienden que el control y el autocontrol son importantes dentro de la organización y las empresas; pero que, por ser parte de un ciclo, no funcionan solos.

Por esto la capacidad de gestión también forma parte importante dentro del perfil del contador público, pues esta cualidad es importante dentro de los roles que pueden desempeñar los contadores públicos en el seno de las empresas tanto públicas como privadas. En este punto es importante resaltar que muchas universidades en sus perfiles muestran los diferentes cargos que pueden ocupar los contadores.

No sorprende por lo tanto que se destaquen las habilidades de dirección y liderazgo como algunas de las cuales que poseen los egresados de varias de las universidades estudiadas. Éstas resaltan el hecho que para llegar a ejercer este liderazgo se requiere formación en el análisis y en la toma de decisiones dentro de las más altas esferas de las empresas, pues se entiende que los líderes son personas no sólo con talento, sino también formadas para saber usar la información y generar decisiones apropiadas para las empresas.

Cuando se analizan las universidades que presentan perfiles ocupacionales, se puede encontrar que los primeros expresan las habilidades básicas que los contadores pueden ofrecer a las empresas; mientras que los segundos expresan el tipo de cargos y empleos que pueden desarrollar de acuerdo con las competencias y habilidades que han adquirido a lo largo de la formación profesional.

En lo que concierne al perfil ocupacional, las concordancias se refieren a que los egresados están en capacidad de brindar servicios profesionales tanto en empresas públicas como privadas y en diferentes niveles.

También hay claras convergencias en el rol que las universidades buscan que desempeñen los egresados del programa de Contaduría Pública, dándoles un rango de acción amplio y acorde a las capacidades y competencias que les entregan los planes de formación curricular. Dentro de este campo de acción se observa claramente cómo la mayoría de las universidades buscan que sus profesionales se orienten hacia las finanzas y al manejo de todo el aspecto contable de las empresas.

Otro punto donde se encuentran los diseños curriculares y los perfiles analizados es la manera como se lleva a cabo la enseñanza. En todos los

casos se hace a través de ejes temáticos en los cuales se agrupan en una serie de áreas del conocimiento, de acuerdo con los contenidos buscando cumplir con los objetivos y perfiles establecidos.

En relación con las divergencias se encontró un caso particular que difiere de todos los demás perfiles: es el caso de la Universidad ICESI, en Colombia, que presenta un perfil del egresado que conjuga dos factores que lo hacen único: el primero es el enfoque en el financiamiento internacional; el segundo es el énfasis en el comercio exterior, al resaltar que los egresados se encuentran preparados para desempeñarse como analistas financieros de compañías que incursionan en este tipo de comercio.

Es curioso que solo esta universidad ofrezca este tipo de enfoque a sus egresados, pues es claro que el comercio internacional y la globalización son los retos más importantes a los cuales se deben enfrentar los contadores, debido a que las compañías apuntan cada vez más a impactar mercados extranjeros (Valero, G., Patiño, R., y Duque, O. 2013).

Otra ausencia en la mayoría de los perfiles analizados es lo relacionado con las nuevas normas de contabilidad internacionales, pues a pesar de que en la mayoría de los países, incluida Colombia (Luna y Muñoz, 2011), aquéllas han sido adoptadas y son de obligatorio cumplimiento. Sin embargo muchas universidades no las exhiben como parte del perfil de sus egresados. Al revisar los currículos, la mayoría incluye a las NIIF como parte de su plan de estudio, por lo que no se comprende la razón de que no las tengan en cuenta al describir el perfil de sus egresados.

Otro punto en el cual se evidencian claras diferencias es en el enfoque teórico práctico (Cazares, 2009). Pocas universidades dan relevancia a esto dentro de sus perfiles, aunque este punto es fundamental para los profesionales. Desde luego, debe darse especial importancia a la combinación entre la teoría y la práctica, pues en la rama de la contabilidad esto le suministra al egresado herramientas para su desempeño en el mercado laboral.

La investigación tampoco es un punto que se resalte dentro de los perfiles, ni en el ocupacional, ni en el profesional. Esto demuestra que para las universidades no es importante que los contadores tengan como una prioridad

la investigación. Esto es una desventaja dentro de una sociedad que exige cada vez más que los profesionales desarrollen capacidades investigativas y de mejora de procesos a partir de esta (Gómez y Martínez, 2014).

Por último, tampoco se da mucha relevancia al inglés como una lengua que deba ser enseñada a los futuros contadores públicos. Por eso, éstos se encuentran en desventaja en comparación con otros profesionales, pues en el ámbito internacional es necesario el dominio de este idioma para poder ser competitivos.

Se pudo establecer que no hay concordancias absolutas en los currículos y en los perfiles ofertados por las universidades, es decir, no hay unicidad en los diferentes programas de contaduría pública de América Latina, y aún dentro de los mismos países, pues cada universidad ofrece una orientación diferente de acuerdo con su cultura académica y curricular. Para algunas universidades es más importante centrarse en formar contadores auditores como en el caso de Chile. Para las universidades colombianas, lo más importante es el enfoque administrativo; y en el caso de las venezolanas la formación se enfoca hacia el campo laboral en las empresas estatales.

Desafíos del diseño curricular en Contaduría Pública en América Latina

El diseño curricular de Contaduría Pública en los países objeto de análisis tiene varios retos para permitir la inserción adecuada de sus egresados en un mundo laboral cada vez más exigente y competitivo, pues es deber de la universidad entregar herramientas actualizadas y vigentes a sus estudiantes para que estos puedan adaptarse a los requerimientos de las empresas.

Desde el punto de vista de la globalización es necesario que los profesionales en carreras de corte financiero y administrativo, como es el caso de la contaduría pública, se preparen para asumir los retos que trae el nuevo horizonte de los negocios que ha llevado a que las empresas surjan y expandan sus fronteras a las nuevas redes de mercados financieros que están naciendo con el crecimiento desbordado de las multinacionales (Beck, 1999).

El sistema global está sufriendo cambios importantes, los cuales deben ser registrados de manera exacta por la contabilidad de las empresas. Hay aspectos como las afectaciones ambientales que derivan en costos adicionales, o la adaptación que se debe hacer de las políticas generales de las empresas a las exigencias legales de los diversos países que requieren que los profesionales en contaduría pública sean adaptables, teniendo conocimientos básicos sobre estos temas (Melendro, 2005).

Éste es el reto de la educación superior en la actualidad, en especial cuando se habla de contaduría, estandarización, métodos y procedimientos no sólo de enseñanza y aprendizaje, sino de ejes temáticos y contenidos. Ejemplo de esto son:

- Las NIIF.
- El avance y uso de herramientas tecnológicas.
- La inserción en el ámbito internacional.
- Los enfoques de la investigación y el análisis.

Justamente es en estos aspectos donde se han notado mayores divergencias y vacíos, tanto en los currículos como en los perfiles profesionales y ocupacionales, pues en éstos aún no se integran aspectos tan importantes como el de estar preparados para afrontar la globalización en todo lo que se refiere a la contabilidad. Tal como lo manifiestan Sánchez y Rodríguez (2011), la educación no puede desligarse de la globalización; en la actualidad debe haber una retroalimentación entre ambas, tanto a nivel ideológico como material. Además, la educación debe hacer uso del recurso académico para generar mayores ingresos.

No se puede ignorar que las nuevas condiciones del entorno social, económico y político que trae consigo la globalización y la internacionalización hacen que la educación superior deba ser más exigente y estructurada en cuanto a contenidos, y esto debe quedar reflejado en el currículo, tanto en el visible como en el oculto. Las universidades deben adaptarse para asumir estos retos y formar egresados dinámicos que puedan adaptarse a las exigencias del cambiante sistema global (López y Serna, 2009).

Por lo tanto, es perentorio que las universidades de la región se unifiquen para desarrollar programas que puedan sacar el máximo provecho de los aprendizajes hechos por cada una de ellas, para poder unir las experiencias, constituyendo un bloque fuerte de universidades que tengan como objetivo fundamental que sus egresados sean integrales, con amplias capacidades de adaptabilidad y que puedan sobrellevar los cambios que impone el ejercicio de la profesión contable en la actualidad.

Otro de los retos de las universidades latinoamericanas es desarrollar altos estándares de calidad en la educación, con elevados niveles de exigencia que permitan ubicar a los contadores públicos que egresen de dichas instituciones, satisfaciendo los requisitos de las empresas multinacionales que cada vez más se posicionan en el territorio latinoamericano y requieren de los mejores profesionales.

Con una mejor educación, centrada en los requerimientos del mundo de los negocios, se puede lograr una mejor participación de las empresas latinoamericanas en el mercado mundial. Para esto las universidades deben retomar los preceptos expresados por Melendro (2005), diseñando nuevas formas de educación, y mirando hacia adentro con el fin de mejorar las estrategias y metodologías adoptadas en los modelos semipresenciales.

Así pues, es muy importante para las universidades del continente que se desarrollen currículos que permitan a los estudiantes dinamismo y que incluyan la unificación de las bases de la contaduría pública, conforme a lo establecido en los diferentes estándares que buscan la normalización de la práctica contable a nivel mundial y la generación de información financiera homogénea que pueda ser interpretada en cualquier lugar del mundo, sin dejar lugar a dudas sobre el contenido de los estados financieros (Tascón, 1995).

Como estas estandarizaciones son de carácter obligatorio, sorprende que no haya un mayor énfasis en los perfiles profesionales expuestos por las universidades, pues éstos deben ser aplicados por todas las entidades con el fin que sus procedimientos tengan la credibilidad necesaria para los instituciones oficiales de carácter internacional (Contaduría General de la Nación, s.f.).

Otro de los grandes retos es conseguir desarrollos curriculares que integren de manera exitosa los enfoques teóricos y prácticos, pues ambos contienen elementos importantes para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje. El componente práctico busca hacer efectivos estos objetivos, satisfaciendo las exigencias académicas (Luna y López, 2011).

Como se observó, muchas de las universidades no integran el enfoque práctico en sus diseños curriculares, pues no se orientan a enseñar cómo resolver problemas. En muchos casos no se agrupan las materias por núcleos temáticos. En la mayoría de los currículos analizados, tampoco se evidencia que se haga énfasis en la investigación, ni en la búsqueda o construcción de nuevo conocimiento, el cual se constituye en un elemento fundamental en el aprendizaje (Luna y López, 2011).

Es muy importante que los nuevos diseños curriculares nazcan de consensos no sólo entre las universidades, sino de los docentes, las entidades de control, estudiantes y los egresados, de tal forma que puedan establecerse objetivos coherentes con la realidad y las necesidades que tiene el mundo actual, incluyendo en él aspectos que se relacionan no sólo con el conocimiento, sino con la forma en la cual éste se aprende (Freire, 1979).

Los retos que los diseños curriculares tienen actualmente responden a las necesidades de la sociedad actual. Por lo tanto, las universidades debieran enfocarse en construirlos con base en, por lo menos, algunos de los siguientes preceptos:

- Unicidad de criterios.
- La investigación y el análisis como base para la construcción de conocimiento.
- Las nuevas tecnologías.
- El enfoque globalizador y de internacionalización como fundamento para la inclusión de la región.
- El conocimiento y aplicación de las últimas actualizaciones en normas técnicas contables internacionales.

Estos son los grandes retos que afrontan las universidades y sus comités de diseño curricular, los cuales deben implementar cambios que hagan que los currículos de la carrera de Contaduría Pública sean flexibles y adaptables a las nuevas condiciones y exigencias de las normas y de la globalización.

Conclusiones

En el análisis llevado a cabo se observaron varios puntos, de los cuales deben resaltarse aquellos que han sido recurrentes. Entre estos destacan las diferencias entre los currículos que dependen tanto de las políticas educativas de cada país como de los lineamientos propios de cada universidad.

Esta falta de unificación en los criterios para el diseño de los currículos hace que los profesionales en Contaduría Pública que egresan en los países estudiados, tengan perfiles completamente diferentes, en muchos casos no compatibles con las nuevas exigencias que tienen las nuevas empresas y la dinámica mundial que apunta hacia la globalización.

La mayoría de los currículos analizados no tiene dentro de su desarrollo la implementación de esquemas teórico-prácticos, lo que no permite que los estudiantes tengan contacto directo con situaciones laborales en las cuales puedan aplicar los conocimientos adquiridos durante la carrera.

Hay una clara concordancia entre los perfiles del egresado y los ocupacionales. Se encuentra que en su mayoría las universidades buscan adaptar sus orientaciones educativas para cubrir la demanda del mundo laboral de los países analizados. Esto es más claro en un país como Venezuela.

Se encontró también que en la mayoría de las universidades el modo de elaborar los currículos es común, pues se hace a través de una serie de materias con características comunes que llevan una secuencia de complejidad en una línea de tiempo, en la que en algunos casos se establecen relaciones, así como una trazabilidad en el conocimiento.

También se logró establecer que las diferencias están presentes no sólo en la manera como se organizan las materias en la malla curricular, sino en los

conceptos básicos como créditos, la dedicación y la duración de semestres y de la carrera en sí. Esto crea claras desigualdades entre las estructuras curriculares en cada país.

Cuando se comparan las mallas curriculares y los perfiles profesionales y ocupacionales de las universidades se encuentra que en muchos casos no hay concordancia entre éstos, pues la estructura de las materias no permite evidenciar que se puedan cumplir con los objetivos planteados y obtener los perfiles ofertados por las universidades.

Claramente se observa que se hace necesario por parte de las universidades unificar criterios en algunos puntos claves del currículo, en especial en lo que tiene que ver con las normas internacionales y los estándares que son exigidos por las entidades reguladoras. Sólo así podrían lograr que sus egresados sean más competitivos en un mercado laboral cada vez más exigente.

Lograr una adecuada inmersión de las universidades latinoamericanas y sus programas de contaduría pública en el mundo actual es un reto que requiere reformas importantes en el diseño curricular, para que integren de manera precisa elementos fundamentales como la técnica, herramientas e instrumentos matemáticos, administrativos, tecnológicos, idiomas extranjeros y de análisis que en muchos de los casos no existen.

Por último, la Contaduría Pública es una de las carreras que más exigencias tendrá en el mercado laboral en un futuro cercano, pues su misión fundamental es producir información financiera que se adapte a las normas técnicas y a la internacionalización de la economía así como a las grandes multinacionales. Por lo tanto, el más grande reto para las universidades en la actualidad es hacer que sus egresados cumplan con todos estos requisitos sin importar en qué país estudien. Los conocimientos básicos en contaduría deben ser útiles en cualquier ámbito de las empresas y en cualquier país.

Las universidades necesitan, por lo tanto, evolucionar en sus diseños curriculares para que sus egresados puedan ejercer la Contaduría Pública de acuerdo con la evolución de los grandes fenómenos sociales, económicos y políticos actuales.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, J. y Sánchez, P. (s.f.). Metodología pedagógica de las ciencias sociales. *Adversia, revista virtual de estudiantes de contaduría pública*. Facultad de Ciencias Económicas-Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.
- Bauman, Z. (2010). *La globalización. Consecuencias humanas*. Trad. Daniel Zadunaisky. México: FCE.
- Beck, U. (1999). *¿Qué es la Globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Editorial Paidós, SAICF.
- Bittner, M (2007). IFRS en Chile y el nuevo compendio de normas contables. Superintendencia de bancos e instituciones financieras. Recuperado de https://www.sbif.cl/sbifweb/internet/archivos/publicacion_6600.pdf
- Cano, A. (2003). El sentido filosófico de la educación contable en Colombia. *Revista de Contaduría Pública de la Universidad de Antioquia*, N.42. pp. 99-123.
- Cazares, M. (2009). Diferentes enfoques del currículo escolar. Diseño curricular. Recuperado de <http://anilu-diseocurricular.blogspot.com.co/>
- Congreso Nacional. (2014). Ley Orgánica de Régimen Tributario Interno. Quito: Registro Oficial.
- Colegio de Contadores de Chile. (s.f.). Principios y normas de contabilidad. Recuperado de: http://www.chilecont.cl/?page_id=326
- Colegio de Contadores de Chile (2013). Boletín Técnico No. 85: adopción de las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF o IFRS por su sigla en inglés) emitidas por el Consejo de Normas Internacionales de Contabilidad (IASB por su sigla en inglés). Recuperado de <http://www.chilecont.cl/wp-content/uploads/2014/01/Bolet%C3%ADn-T%C3%A9cnico-N%C2%B085-aprobado-el-19-12-2013-Definitivo.pdf>
- Consejo de Educación Superior. (s.f.) Construcción del nuevo régimen académico. Gestión Curricular. Quito.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2012). Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores: Reflexiones y procesos en las Universidades del Consejo de Rectores. Prácticas Internacionales. Santiago de Chile.
- Contaduría General de la Nación. (s.f.). Textos de contabilidad Pública No. 2. Armonización a estándares internacionales de contabilidad pública. Bogotá

- Cortés, J. (2006). La educación contable con énfasis en lo internacional ¿es una moda o necesidad de la economía colombiana? *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, N.69. Recuperado de www.eumed.net/coursecon/ecolat/co/
- Fortin, H; Barros, A. y Cluter, K. (2009). Contabilidad y crecimiento en América Latina y el Caribe. Mejorando la información financiera de las empresas para fomentar el desarrollo económico de la región. Banco Mundial. Recuperado de <http://incp.org.co/Site/info/archivos/creceramerica.pdf>
- Freire, P. (1979) *Consciencia e historia: la praxis educativa*. Loyola, San Paulo. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/
- Gazzola, I. y Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Giddens, A. (1971). *Capitalism and modern social theory: An analysis of the writings of Marx, Weber and Durkheim*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gobierno Bolivariano de Venezuela (s.f.) Programa nacional de formación en contaduría pública. Caracas
- Gómez, Y. y Martínez, A. (2014). La investigación en el currículo: Un reto para los programas de contaduría pública en Colombia. Ponencia en el XIX congreso internacional de contaduría, administración e informática. México D.F.
- Ianni, O. (2006). *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI.
- Jaime, L. (2010). Pedagogía y currículo en la educación superior. *Principia iuris*, N.13. pp. 79-102.
- Latorre, M. (2013). *Diseño Curricular por capacidades y competencias en la Educación Superior*. Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat. Perú. Recuperado de <http://www.umch.edu.pe/arch/hnomarino/dcesuperior.pdf>
- López, J. y Serna, I. (2009) *Los efectos de la globalización en la educación*. Recuperado de <https://movimiento30juniord.wordpress.com/2012/06/26/los-efectos-de-la-globalizacion-en-la-educacion/>
- Luna, E. y López, G. (2011). El currículo: concepciones, enfoques y diseño. *Revista Unimar*, No. 58, pp. 65-76. Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/article/view/217/193>
- Luna, J. y Muñoz, L. (2011). Colombia: hacia la adopción y aplicación de las NIIF y su importancia. *Adversia. Universidad de Antioquia*, N.8.
- Melendro, N. (2005). La globalización de la educación. *Revista de teorías educativas*. Universidad de Salamanca. N.17. pp. 185-208. Recuperado de

[http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view
File/3124/3151](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/File/3124/3151)

- Monclús, A. (2004). *El currículo oculto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morales, R. y Cabrera, J. (2012). Competencias docentes transversales, el método de selección MiZona-CDT. *Revista de la red estatal de docencia universitaria (RED-U)*. V.10. N. 2. pp. 75-102.
- Puryear, J. (s.f.). La Educación en América Latina: Problemas y Desafíos. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina. Recuperado de http://www.oei.es/reformaseducativas/educacion_AL_problemas_desafios_puryear.pdf
- Ron, R. (2015). Utilización de normas de contabilidad en el Ecuador. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*. Recuperado de <http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/ec/2015/contabilidad.html>
- Rodríguez, et al. , De Freitas S. y Zaa, J. (2012) La contabilidad en el contexto de la globalización y la revolución teleinformática. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, V. XVIII. N.1. pp. 161-183. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36424414008>
- Sanchez, P. y Rodríguez, J. (2011). Globalización y educación: repercusiones del fenómeno en los estudiantes y alternativas frente al mismo. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 54. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3871Sanchez.pdf>
- Sierra, Z. y Católico, D. (s.f.). *Estandarización contable en Colombia: avances y retos en la formación profesional contable*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Tascón, M. (1995). *Armonización y normalización contable en el ámbito internacional*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Económicas, Departamento de Contaduría.
- Valero, G. y Patiño, R; Duque, O. (2013). Competencias para el programa de Contaduría Pública: una aproximación conceptual. *Cont. Udea* (enero-junio), pp. 11-36. Universidad de Antioquia.
- Yepes, J. (2005). El currículo universitario desde la perspectiva crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), V.1. N.1. pp.11-20. Universidad de Caldas. Manizales. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116845002>.

Diseños curriculares de programas de licenciatura en lenguas extranjeras en países de América Latina, con énfasis en el idioma inglés

Martha Cecilia Lasprilla Gómez

Introducción

El presente estudio hace parte del proyecto investigativo denominado El Currículo en la Educación Superior en América Latina, realizado por el Grupo de Investigación Ciencias de la Educación, Educación Superior y Conceptos (CIEDUS), adscrito al Centro de Estudios e Investigaciones Santiaguinas (CIPESA) de la Universidad Santiago de Cali (USC). El estudio aborda el análisis en cuanto a indagar las relaciones entre el currículo, la formación universitaria, y los cambios en la naturaleza de conocimiento que han afectado el campo curricular en países de América Latina (Chile, Ecuador, Argentina y Colombia), contexto socio-geográfico elegido bajo el interés del proyecto.

El estudio se vincula no sólo a la búsqueda referencial y documental relacionada con el marco del proyecto, sino a los respectivos niveles de análisis que permitan captar las relaciones que se presentan, definidas originalmente en el modelo como tensiones entre los macro-componentes (políticas internacionales y nacionales, provistas por diversas agencias) y las micro-prácticas de diseño curricular que se expresan en los planes de estudio de los programas de formación en diversas áreas del conocimiento.

Así, a partir del objeto general de esta investigación se ha pretendido una aproximación al campo curricular en la educación superior en América Latina, al igual que contribuir a la comprensión de su situación actual, y de los retos que se presentan frente a las políticas de globalización. Estas aplican a las principales dinámicas curriculares de los programas de licenciatura de lenguas extranjeras en los países de Chile, Ecuador, Argentina y Colombia, con énfasis en el idioma inglés. Por lo tanto, el estudio que se presenta en este artículo está orientado a establecer las semejanzas y diferencias en los diseños curriculares de los programas de licenciatura de lenguas extranjeras en países de América Latina y Colombia, con énfasis en el idioma inglés.

El estudio

El estudio desarrollado es de carácter exploratorio y cuantitativo, con base en una muestra de los programas de lenguas extranjeras que se ofrecen en instituciones de los países latinoamericanos involucrados (Chile, Ecuador, Argentina y Colombia). El marco probabilístico del muestreo consideró la información suministrada por la Guía de Universidades (Atillo, 2015), definiéndose los siguientes criterios:

- **Carácter institucional:** institución educativa superior.
- **Sector educativo:** oficial y privado.
- **Información académica actualizada** de los programas de pregrado en Lenguas Modernas. Se incluyen los planes de estudios (o malla curricular).
- **Contextos:** Chile, Ecuador, Argentina y Colombia.

Del total de IES en los cuatro países, se revisó una a una para saber cuáles ofrecían el programa académico de Lenguas Modernas, encontrándose que entre universidades públicas y privadas, 127 lo ofertaban, constituyendo así el universo del estudio. En consecuencia el tamaño correspondió a 40 universidades que se ilustran en la Tabla 1.

Tabla 1. Tamaño de la muestra para cada uno de los estratos.

n:		40		
País	Tipo	Número de Universidades	Ponderación o peso del estrato h	Tamaño de la muestra
		Nh	Wh	n
CHILE	Oficial	5	3,85%	2
	Privada	26	20,00%	8
ECUADOR	Oficial	6	4,62%	2
	Privada	5	3,85%	1
ARGENTINA	Oficial	20	15,38%	6
	Privada	19	14,62%	6
COLOMBIA	Oficial	27	20,77%	8
	Privada	22	16,92%	7
Total (Nh)		130		40

Fuente: Elaboración propia.

Elementos teóricos

Si se realiza una consideración amplia sobre el concepto de campo del currículo o campo curricular, se puede observar que éste integra:

- Los discursos teóricos sobre el currículo en sus diferentes expresiones (instrumentales o críticos), los procedimientos rutinarios que se producen alrededor de los diseños curriculares y las prácticas que éstos conllevan, así como la producción oral, textual, visual que configura el “qué” de la práctica pedagógica.
- Los agentes que participan en la producción (académicos del currículo), recontextualización (la tecnocracia curricular) y reproducción de dichos discursos y prácticas (los maestros de todos los niveles de un sistema educativo).
- Las agencias en las cuales se produce, recontextualiza y reproducen los discursos relacionados con el currículo (internacionales, nacionales, organismos del estado de diferentes niveles y con diferentes roles, departamentos universitarios especializados, o la industria del texto).

Hay que anotar que el concepto de currículo es dinámico y que en el tiempo se han incorporado una serie de elementos que no se visualizan en forma aislada sino en sus mutuas relaciones, muchas veces diferenciándose o contraponiéndose según sus respectivas ópticas.

En la actualidad aún se encuentran los rastros de la concepción cartesiano-positivista que ha tenido varias implicaciones en la educación, en la pedagogía, en la investigación –entre otras que afectaron la noción de currículo–, como las siguientes:

- Una educación con base positivista que persigue conseguir un individuo inflexible, de mentalidad cerrada, individualista y a-crítico.
- Una educación con base positivista que no permite la formulación de explicaciones que requieran un examen crítico ni generalizaciones fundamentadas en juicios críticos.
- Un sujeto de aprendizaje que se mantiene pasivo.
- Un sujeto de aprendizaje que acumula memorísticamente los hechos ya ocurridos (datos).
- Unos métodos basados en la memorización que siguen siendo muy utilizados (Caviades, 2012).

Desde el punto de vista de Caviades (2012) surge la necesidad de pensar una formación distinta con base en un nuevo currículo que facilite la formación integral, que tenga mayor pertinencia social, que amplifique el escenario de la planificación educativa y que muestre un papel real en el desarrollo. En otras palabras, se trata de un currículo no sólo centrado en asignaturas; se trata de uno que pueda planificarse alrededor de formas organizadas y superadas de las disciplinas, centrado en nuevos temas, problemas, tópicos, instituciones, períodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas (Caviades, 2012).

Los planteamientos anteriores –o preceptos– presuponen una nueva educación y un nuevo currículo que implique otros rasgos como los que en seguida se describen:

- Un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en y con visión sistémica y holística que integre los elementos que lo constituyen, bajo el enriquecimiento recíproco de las asignaturas que se relacionan, y la transformación de los estilos de enseñanza y aprendizajes tradicionales, para producir cambios desde el punto de vista didáctico. (Covas, 2008, p. 32)
- Construcciones y aportes a comunidades entendidas en el sentido de poblaciones que van definiendo su anclaje territorial con base en experiencias compartidas: historias, conflictos y divisiones internas, rituales y mitos, involucrados en la constitución histórica de un escenario. (Covas, 2008, p. 12)
- Una cultura curricular entendida en su amplio sentido y referida a todas las dimensiones de la sociedad, manifiestas de forma material e inmaterial, constituidas en referentes colectivos, a los cuales se da un sentido en razón de las elecciones de los conocimientos y prácticas que cada sociedad construye y reconstruye de manera permanente (Moncada, 2005).

Según la UNESCO (2003, p. 1), en el proceso de diseño curricular es importante considerar las múltiples dimensiones conceptuales del currículo, a saber:

- El currículo planeado, el cual se focaliza en las metas y en los contenidos de lo que se debe enseñar, es decir, el currículo que se planifica y expresa a través de los marcos curriculares y demás documentos formales que tengan fuerza de ley.
- El currículo implementado, que implica lo que efectivamente se pone en práctica para los estudiantes en las escuelas que puedan representar interpretaciones locales de lo que se requiere en los documentos curriculares formales. Aquí, el currículo y la instrucción resultan muy interrelacionados.
- El currículo experimentado, relacionado con el aprendizaje formal efectivamente experimentado por los estudiantes, esto es, qué conocimientos y perspectivas traen con ellos, su habilidad para aprender y su interacción con el currículo.
- El currículo oculto, el cual se refiere a las experiencias escolares de los estudiantes más allá de la estructura formal de este; y, particularmente, a los mensajes comunicados por la escuela o el sistema educativo respecto de

valores, creencias, comportamientos y actitudes. Los mensajes contenidos en el currículo oculto pueden complementar los currículos planeados e implementados o les pueden quitar fuerza.

- El currículo nulo, que se refiere a todas aquellas áreas y dimensiones de la experiencia humana que el currículo no especifica y que no se abordan a través de la enseñanza.

Todas estas dimensiones se integran de conformidad con la manera como los Estados y las instituciones las recontextualizan. Ellas están en la base de la permanencia o del cambio curricular (Giraldo, 2012).

Puede entonces anotarse que la dinámica del campo curricular en la educación superior en América Latina no es ajena a las transformaciones por las que esta atraviesa a nivel global, como tampoco es ajena a las transformaciones de los Estados y sus políticas públicas. Sobre éstas, la influencia del modelo neoliberal, desde la década de los años noventa del siglo pasado, impuso transformaciones estructurales en el Estado, el cual debió adaptarse a la racionalidad de la economía del mercado, y generó políticas públicas más contextualizadas ligadas a la solución de problemas del entorno socioeconómico y cultural. Esto, evidentemente, produjo una dinámica acelerada en el campo curricular.

Díaz Villa et al. (2014) plantean que, en las últimas décadas, el campo curricular en la educación superior en América Latina ha estado inmerso en varias situaciones e influencias que han conducido a la producción de nuevas formas de ser y hacer, de las instituciones y de nuevos modelos formativos:

El cambio que se ha producido en el conocimiento, a partir del surgimiento de nuevos campos de saber, de discursos híbridos, de relaciones transdisciplinarias, y el énfasis en protocolos y procedimientos ligados al hacer y a la solución de problemas han determinado la existencia de nuevos modelos curriculares que hacen parte de los proyectos educativos del siglo XXI. No cabe duda que las realidades curriculares actuales de la educación superior se han vuelto múltiples y diversas, y ya no parecen depender de estructuras disciplinarias. Ya no hay un lenguaje curricular fundamentado en la diferencia de las disciplinas. Más que diferencias estructurales, en el currículo encontramos diferencias funcionales. En este sentido, no hay una tensión entre el conocimiento disciplinario y los nuevos enfoques relacionados con el conocimiento útil y con las competencias o habilidades, en la medida en que el conocimiento disciplinario parece haberse deslegitimado frente a los nuevos enfoques curriculares centrados básicamente en resultados. (Díaz Villa et al., 2014, p. 10)

Lo anterior hace parte de la exploración que se adelanta en el presente estudio en relación con las semejanzas y diferencias curriculares de los programas seleccionados.

Análisis comparativo

La dinámica curricular a la cual se ha hecho referencia en la sección anterior se hace evidente cuando se estudian los diseños curriculares de los programas de formación profesional universitaria. En esto están implícitamente presentes las políticas internacionales e internacionales. De allí la importancia del estudio comparativo que se describe en este artículo.

La muestra estuvo representada por las licenciaturas en lenguas modernas de cuatro países: Chile, Ecuador, Argentina y Colombia. La comparación aborda las similitudes y diferencias con base en las variables que se trabajaron en la muestra, tales como los aspectos generales, los objetivos, el perfil ocupacional, el perfil del egresado, el plan de estudios, el título académico, el número de semestre, el número de créditos, la descripción del programa y los antecedentes.

También se contemplaron en este análisis los elementos y enfoques del currículo de idiomas extranjeros como el idioma inglés, ya que el dominio de éste se ha convertido en una herramienta primordial para construir una representación del mundo, un instrumento básico para llevar a cabo aprendizajes, el manejo óptimo de las nuevas tecnologías, y el logro de una plena integración social y cultural en un mundo globalizado.

Se deben resaltar algunas limitaciones de importancia en el análisis cualitativo, como el hecho que muchas universidades no realizan la publicación de sus enfoques, ya que la información no estaba disponible. Por lo tanto, ésta debió ser referenciada a partir de los lineamientos de los diferentes ministerios de educación de cada país estudiado.

En general, se encontró que el propósito fundamental de los programas académicos es lograr que los estudiantes adquieran y desarrollen su competencia en el código lingüístico de tal manera que utilicen el idioma extranjero para relacionar saberes, para comprender e interpretar la realidad circundante.

Una revisión de la organización curricular de los programas de licenciatura por países muestra una variedad de organización de las asignaturas. Dentro del análisis de la variedad organizativa fue posible encontrar que el área es la forma organizativa más común. También se encuentran competencias, especialidades y asignaturas electivas. La variedad organizativa que se distribuye entre los programas estudiados puede resumirse como sigue:

- Área de formación básica
- Área de formación fundamental
- Competencias
- Área disciplinar/profesional
- Área específica
- Área complementaria
- Área de práctica
- Asignaturas electivas
- Área de gestión
- Área general
- Área de formación ética
- Área teológica/espiritual
- Especialidad

A continuación se detallan algunos aspectos generales de importancia, correspondientes a los diseños curriculares de los programas de licenciatura de lenguas extranjeras en países de América Latina y Colombia, con énfasis en el idioma inglés:

Chile.

La representación de la muestra de universidades en este país arrojó que se tiene como principal nomenclatura la licenciatura con el título de Profesor de Inglés, cuyo perfil ocupacional está orientado a responder a los nuevos requerimientos del mercado global.

Las universidades chilenas han apropiado los lineamientos del enfoque comunicativo para sus bases curriculares de la enseñanza del idioma inglés, complementándolos con elementos de otros enfoques, cuyo objetivo principal es la comunicación. De la misma forma, los programas de la asignatura de inglés han sido elaborados de acuerdo con las orientaciones metodológicas del enfoque comunicativo, teniendo como propósito principal la comunicación a partir del desarrollo de las habilidades del idioma de manera integrada.

Se puede determinar que las universidades chilenas tienen en común la variable formación del profesional para el programa de pedagogía en inglés en la formación de profesores, ya que tienen una cobertura de las zonas rurales del país y el aprovechamiento de la tecnología para la enseñanza de una segunda lengua.

También se encuentra una similitud entre el perfil profesional del egresado en la información recopilada de las diez universidades de la muestra y el perfil que se desprende del programa del gobierno para la formación de profesores. Este programa está planteado para diez años, desde 2010 hasta 2020, y está basado en el incremento del nivel de conocimientos, de expresión, comunicación y escritura de una segunda lengua.

Para el Ministerio de Educación de Chile, el enfoque comunicativo hace referencia a una serie de principios acerca de los objetivos que se deben tener presentes al enseñar un idioma, la forma como es aprendida una lengua, el tipo de actividades que facilitan su aprendizaje, y el rol del docente y del estudiante en la clase. Estos principios, además, son flexibles y pueden ser adaptados de acuerdo con el contexto de enseñanza, la edad de los alumnos y los objetivos de la clase, entre otros (Ministerio de Educación de Chile, 2015).

Por lo tanto, en Chile es importante la formalización del aprendizaje del idioma en los currículos nacionales, con el fin de preparar a los estudiantes para que sean activamente productivos en el contexto de una sociedad globalizada. Esto se da gracias a la intervención del gobierno en políticas de desarrollo de un potencial humano frente a las competencias que necesita todo individuo para obtener éxito en su construcción curricular, teniendo como referentes los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial

Docente, los Estándares Lingüístico-Comunicativos de la Asociación Internacional de Examinadores de Idiomas de Europa, y los Estándares TIC para la Formación Inicial Docente.

En relación con las competencias profesionales, el Ministerio de Educación de Chile entrega las orientaciones lingüísticas y pedagógicas fundamentales que se deben considerar al momento de formar profesores de inglés en las universidades, cuyas visiones y misiones institucionales proveen el sello característico con el cual dicha formación debe contar en el campo de valores y actitudes del educando.

Ecuador.

En la muestra de universidades ecuatorianas el perfil profesional de la carrera, denominada Licenciatura en Ciencias en Inglés, orienta el plan de estudios a la formación básica, complementaria y productiva, basándose en los requerimientos del nivel de competencia en el mercado en áreas productivas, económicas y administrativas. Los planes de estudios tienen una duración de ocho semestres, y poseen créditos que varían en un intervalo de 230 a 260. En las universidades ecuatorianas de la muestra no está indicado el enfoque y no se suministra información acerca de los institutos de idiomas de cada universidad. La denominación de los programas corresponde a la finalidad de las facultades de educación, al proponer un espacio de formación de docentes en el área de las lengua materna (español) y extranjera (inglés), con el ánimo de profundizar en las didácticas propias de cada lengua-cultura, y contribuir con ello a la formación en la competencia comunicativa y en el desarrollo del lenguaje de los estudiantes de los niveles iniciales de la escolaridad.

Según el concepto del Ministerio de Educación de Ecuador (2015), la formación de docentes de lengua extranjera se orienta mediante un

Enfoque cultural y de comunicación para la formación de profesionales en la enseñanza de lenguas ancestrales y de lenguas extranjeras, que requiere de estudios superiores especializados. Las universidades del país deben sensibilizarse e incluir en sus *pensum* de estudios lo que se refiere a la diversidad del país, de una manera que integre los conocimientos de los pueblos y nacionalidades, así como todo lo que constituye la ciencia y tecnología del mundo actual, con un alto nivel académico. (Ministerio de Educación de Ecuador, 2015, p. 3)

Lo anterior está en concordancia con el Manual de Metodologías de Enseñanza de Lenguas, que se refiere a la necesidad de aprovechar la tecnología para la formación y la superación de los docentes, específicamente en lo que concierne a cursos o estudios en línea, el manejo de las plataformas virtuales con sus contenidos y procedimientos, y el acceso seguro a internet en cualquier momento. También se da relevancia al enfoque pedagógico y al modelo curricular para la formación de profesores de todos los niveles de educación, bajo un criterio para el desempeño del profesor desde la primaria hasta el nivel universitario, a partir de la necesidad de conceptualizar formas diferentes para la enseñanza del idioma inglés.

Las universidades de Ecuador que ofrecen programas de formación en lengua inglesa presentan similitudes en lo que brindan en cuanto a la formación y el perfil del egresado ya que, como profesor de inglés, éste está habilitado para trabajar en establecimientos de educación media. Además, está capacitado para trabajar en instituciones de educación superior del sistema público y/o privado, centros de formación técnica, institutos profesionales y binacionales, unidades técnico pedagógicas, entre otras, por períodos de formación de cuatro años.

Argentina.

En Argentina la muestra de las universidades que ofrecen el programa otorgan el título de Licenciado en Lengua Inglesa, Lenguas Modernas o Licenciatura en Ingles. El 50% de las universidades de la muestra hace un énfasis en la enseñanza de los idiomas inglés y francés. Las universidades presentan un enfoque que permite contribuir en la participación de proyectos de investigación en el área de Lengua y Cultura Inglesa para dar respuesta a los requerimientos del mercado, necesidades en pedagogía y didáctica, al igual que en el manejo de los medios tecnológicos en la enseñanza de una segunda lengua. De similar manera, se hace énfasis en los proyectos de investigación y en nuevas formas didácticas y pedagógicas, que aporten al desarrollo de la respectiva enseñanza.

Un factor común encontrado en las universidades argentinas es que brindan el programa de licenciatura en lenguas modernas bajo el manejo de las técnicas de estudio y los métodos de investigación, para confrontar teorías y propuestas

culturales y lingüísticas. Aquellas van acompañadas del desarrollo de una aptitud para diseñar y realizar estudios e investigaciones, para participar de equipos multidisciplinarios con un conocimiento profundo y abarcador de la lengua inglesa y sus bases lingüísticas y funcionales, con un enfoque multidisciplinario, comunicativo, crítico e investigativo.

Dentro de las plataformas universitarias consultadas no se encontró la información del enfoque de los programas de formación de licenciatura de la lengua inglesa. Sin embargo, se observaron similitudes en el perfil del profesional y el perfil de egresado, de tal modo que la preocupación es la formación de profesores de inglés en el campo de educación con un criterio investigativo y un enfoque didáctico y pedagógico.

Igual, existen grandes diferencias en el número de semestres, ya que algunos programas se realizan en diez semestres, mientras que en otras universidades el programa dura ocho semestres, reduciéndose en algunas a cuatro semestres y medio.

Finalmente, tiene vital importancia en los programas la duración de la preparación de la persona, ya que el objetivo es lograr esto en el menor tiempo para cubrir el mercado. Por ello el gobierno ha realizado cambios en la cobertura, para afianzar el aprendizaje de una segunda lengua en el país, que está establecida en todas las carreras profesionales, no como optativa sino como obligatoria para poder alcanzar el grado estudiando, en tres y cuatro niveles de la misma.

Colombia.

En Colombia, la muestra de universidades en las cuales se ofrece el programa académico tiene como nomenclaturas las siguientes: Licenciatura de Lenguas Modernas, Lengua Castellana e Inglés; Educación Básica con énfasis en Humanidades, y Lengua Extranjera. Los programas tienen una duración entre ocho y diez semestres. También se encontró una Especialización en Licenciatura de Lenguas Extranjeras en la Universidad Santiago de Cali.

Un factor común en el objetivo de las universidades que en Colombia ofrecen el programa de formación Licenciatura en Lengua Inglesa o Extranjera, es el

enfoque dirigido a la formación de profesionales, basado en el fortalecimiento de sus fundamentos lingüísticos, pragmalingüísticos y psicolingüísticos, para la construcción de las competencias y requerimientos del mercado global, encaminados a la cualificación del docente en comprensión, análisis crítico, compromiso y participación.

Otro objetivo en común que se pudo confirmar es la concepción de formar docentes para el desarrollo de su competencia comunicativa avanzada en el idioma inglés, con una preparación permanente en el desarrollo intelectual, el estudio independiente y la investigación.

Como indica su nombre, los programas en las licenciaturas en lengua castellana, inglés y francés son de programas académicos de carácter interdisciplinario, enfocados en las ciencias del lenguaje y la comunicación para el desarrollo de las competencias comunicativas y pedagógicas de las lenguas castellana, inglesa y francesa, dirigidos a egresados de educación media en sus diferentes modalidades (bachiller comercial, pedagógico o industrial). Tienen como propósito fundamental la formación integral del docente de lenguas en las teorías aplicadas al lenguaje, a la pedagogía, y con énfasis especial en las didácticas aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.

El enfoque crítico en competencias comunicativas y pedagógicas es otra constante que se presenta en las universidades de Colombia, aunque también se pueden encontrar aquellas que siembran sus bases en un proceso formativo enfocado al desarrollo de competencias que privilegian “el saber hacer” en situaciones empresariales reales, como respuesta al mercado laboral.

Algunas universidades se centran en el estudio de las realidades científicas objetivas del lenguaje, lo que propicia el desarrollo de competencias comunicativas mediante las cuales los implicados en el proyecto curricular pueden interactuar con propiedad y precisión en la solución de problemas teóricos y pragmáticos referidos a su campo de acción. Para ello, se requiere de competencias investigativas, lingüísticas, discursivas, críticas, creativas y productivas, que faciliten un adecuado desempeño en contextos ricos en significación, sentido, interpretación, argumentación y producción de textos en general.

El desarrollo de dichas competencias se promueve desde el inicio de las carreras, a partir de una perspectiva basada en el desarrollo de competencias, que brinda la oportunidad de reflexionar sobre su aporte en la construcción del concepto de lenguaje, de acuerdo con los lineamientos sobre los currículos de lenguas extranjeras en cuanto a sus enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo de las lenguas extranjeras promulgadas por el Ministerio de Educación Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Los puntos centrales que tienen en común los programas son:

- Contextualización: recorrido general por los contextos socioculturales colombiano y mundial.
- Elementos y enfoques del Currículo de Idiomas Extranjeros: elementos conceptuales del área, proceso interlingual e intercultural, los principios y características metodológicos y de evaluación, y algunos modelos y esquemas de organización curricular vigentes para el área de lenguas.
- Formación continuada del docente de idiomas extranjeros: modelos reflexivos, indagación sobre las experiencias, investigación y trabajo cooperativo, diálogo de saberes.
- Nuevas tecnologías en el currículo de lenguas extranjeras: aprovechar al máximo los recursos tecnológicos en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas.

Otra característica común es la estructura curricular de los programas la cual está concebida a partir de áreas de formación que buscan el desarrollo de competencias y la participación activa en el desarrollo regional. Los planes están distribuidos en créditos académicos. Son flexibles y permiten el desarrollo de la investigación, que está articulada con la estructura curricular y la búsqueda de soluciones a los problemas sociales, culturales y económicos del país, mediante el desarrollo de un pensamiento crítico, donde se resalta la importancia del inglés. Finalmente, hay que destacar que muchas universidades no realizan la publicación de su enfoque. Por lo tanto, para el caso del presente trabajo, ella fue tomada de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional para la Licenciatura en Lenguas Modernas, las cuales deben seguirlos regularmente.

Variables para el análisis: similitudes y diferencias curriculares de los programas académicos

En esta sección ampliaremos el análisis de las variables que fueron objeto de comparación, entre otros: título, objetivos, perfil de profesores, perfil de egresados, plan de estudios, créditos, descripción del programa y antecedentes.

En relación con el título académico, hay que anotar que éste es uno de los aspectos que tiene marcadas diferencias entre las IES estudiadas. Así, en Chile se denomina generalmente Profesor de Inglés y el título es de Licenciatura. En Ecuador es Licenciado en Ciencia de la Educación en Inglés; en Argentina es manejado como Licenciatura en Inglés, y en Colombia como Licenciatura en Lenguas Modernas.

En cuanto a los objetivos se encontró similitud entre Chile, Argentina y Colombia, pues en tales países se proyecta en los programas de lenguas modernas la investigación bajo escenarios que permitan la formación de docentes con nuevas alternativas para la enseñanza a nivel básico, medio y superior, con énfasis en las competencias comunicativas orales y escritas. Se busca que la persona que está en formación se encuentre dedicada al estudio profundo, actualizado y crítico de las disciplinas pedagógicas, lo cual la capacita para enfrentar los incesantes cambios en su disciplina en el mundo actual y en el futuro.

Dichas competencias le permitirán desarrollar y potenciar el pensamiento lingüístico en el trabajo científico con la lengua, mediante la identificación de problemas y el diseño de estrategias para su solución con los conocimientos teóricos, saberes y habilidades perceptivas, corporales y psíquicas.

En cuanto a Ecuador, el propósito es encontrar alternativas para la promoción y evaluación de proyectos educativos de manera conjunta con entidades y gremios que desarrollen actividades educativas, con sólidas competencias para orientar el aprendizaje de las diferentes áreas de la educación básica. Se espera que los egresados comprendan la relación de los procesos de lectura y escritura con un enfoque de comunicación.

Con respecto al perfil profesional se observó una similitud general correspondiente a la formación de docentes para que interactúen en su entorno y se comprometan a ser gestores de cambio frente a la divulgación, comprensión y escritura del inglés como una segunda lengua. Esto permite la creación de nuevos espacios de formación ante el requerimiento de un mercado que solicita el dominio de la lengua universal como base para las carreras profesionales que se desarrollan en los lugares referenciados. Los egresados pueden desempeñarse como educadores profesionales en inglés, de conformidad con los diversos niveles y modalidades de cada país y su sistema educativo.

En este punto se resalta la utilización de varios enfoques como son: el metodológico, el enfoque crítico e investigativo, y el enfoque de competencias que busca dinamizar el proceso de adquisición-producción de las lenguas extranjeras frente al mercado, ofreciendo profesionales capacitados para redactar, transcribir, traducir textos históricos, así como para su interpretación de forma oral, escrita y producción de guías turísticas, de acuerdo con su línea de énfasis.

Con respecto al perfil del egresado se encuentra similitud en el aspecto relativo a la preparación de un profesional en los campos de acción en educación básica, media y superior, traductor de textos y comprensión frente a una segunda lengua como es el inglés. También hay similitud en la práctica de composición de textos para procesos de investigación y desarrollo de tecnologías en áreas administrativas, comerciales y de producción, campos bastante amplios que son complementos de la carrera profesional, en los casos de Colombia y Chile.

El papel fundamental es preparar un educador bajo una formación integral, con espíritu de superación investigativo y crítico, y deseos de una transformación de la comunidad educativa en el contexto social en el que trabaja, de tal forma que su contribución se vea reflejada en la formación de un nuevo y potencial ser humano, que tenga el manejo de dos lenguas y pueda hacer parte en un mercado laboral asegurado.

Se busca formar un profesional de las lenguas extranjeras que tenga un fuerte desarrollo de su competencia comunicativa y lingüística, que le

facilite el desempeño de su rol dentro de una actuación competente tanto en el campo docente como en otros espacios psicosociales y laborales en los que se desempeñe. Igualmente se trata de formar un educador profesional de las lenguas extranjeras que transforme la sociedad, con una capacidad de comprensión y análisis de las culturas, y de sana y objetiva apreciación de los valores nacionales y extranjeros, aspectos que tienen en común Colombia, Argentina y Ecuador. También hay afinidad en cuanto al propósito que el educador sea el eje de cambio y transformación que contribuya al desarrollo de una metodología, pedagogía y didáctica, al igual que el conocimiento de una segunda lengua como principio de competencia para dar seguridad y oportunidad laboral en el exterior.

En cuanto a la duración del Plan de Estudios se encuentra una diferencia inicial muy marcada en Colombia, ya que el promedio de tiempo de estudio está organizado en cinco años, mientras que en Argentina, Ecuador y Chile la carrera tiene un promedio de cuatro años de duración. La gran mayoría de instituciones colombianas tiene un plan de estudios diseñado para diez semestres con el fin de otorgar el título de Licenciatura en Lenguas Modernas. Otras universidades plantean la modalidad de ciclos o módulos con un período no superior a seis meses, como es el caso de Ecuador con la Universidad Estatal de Bolívar. Igual sucede en Argentina con la Universidad de Belgrano, que tiene cuatro semestres. Se puede determinar que estas IES se encuentran bajo el contexto de toda carrera profesional.

En Argentina, en la Universidad CAECE de San Isidro ocurre el caso particular de que en dos años se estudian diez materias y se obtiene el título de Licenciatura en Enseñanza del Inglés, enfocado a la preparación de profesores para la enseñanza del inglés con modalidad básica y vocacional, condición que ha demarcado el gobierno argentino para dar una respuesta rápida a los requerimientos de un mercado global, dado que muchos estudiantes lo toman para complementar su carrera profesional, o para buscar un trabajo de profesor.

En relación con los créditos, éstos varían de acuerdo con la normatividad de cada país. Varias de las universidades en las que se centró el análisis no realizan su publicación de créditos, pero se encuentra un promedio de créditos que está entre 155 y 185. Sólo dos universidades se apartan de este

contexto, una en Ecuador que otorga 255 créditos y desarrolla este programa en ocho ciclos; y otra, con 117 créditos, que se encuentra en Colombia, con un programa de ocho semestres.

Se podría considerar una relación entre el valor dado a los créditos, y la cantidad de materias que debe matricular el estudiante durante su carrera de licenciatura. Así, un menor número de asignaturas conlleva menos tiempo de la formación y, de esta manera, se puede obtener el título profesional en una forma más rápida; pero ésta es una percepción errónea en vista de los valores que se asignan a las materias en cada universidad. Además, la construcción de las mallas curriculares tiende a ser independiente del tiempo que implica la obtención del título académico en el programa al cual está inscrito el estudiante.

En cuanto a la descripción del programa, sólo la cuarta parte de las universidades de los cuatro países estudiados se interesa en realizar una descripción de éste en la que se indica el enfoque comunicativo, pedagógico, didáctico y el desarrollo investigativo y crítico de la licenciatura. Algunos programas están acondicionados para el desarrollo de modelos que faciliten el aprendizaje, a fin de lograr que el estudiante sea autónomo y haga sus propias elecciones.

En cuanto a las etapas de su formación, se tiene la opción de capacitarse en el extranjero, ya que los programas poseen estrategias de extensión mediante los intercambios que hacen parte del plan de estudios ofrecido por las universidades, permitiendo así mayores aportes de investigación, formas y métodos para el aprendizaje de la misma. Se encuentra un promedio de dos a cuatro convenios en forma general, que buscan convenios con universidades, especialmente de Estados Unidos y del Reino Unido. Chile es uno de los países que tiene más número de referencias en cuanto a intercambios y convenios internacionales para sus estudiantes en formación de la licenciatura de inglés. Ejemplos de esto son la Universidad Católica del Norte y la Universidad Católica de Valparaíso. En el caso particular de Argentina existe un intercambio de docentes con universidades como la Universidad de Cambridge, la Universidad de Illinois y la Universidad de Columbia. También sucede con la Universidad Nacional de la Plata y la Universidad Católica.

Existe obligatoriedad en cuanto a la realización de cursos de inglés en otras carreras profesionales para la obtención del título profesional. En este aspecto los programas de la muestra poseen características muy similares. El curso obligatorio es un complemento que deben tener todas las carreras profesionales, y tiene un período de duración de tres a cinco niveles de inglés, que varía de acuerdo con la disciplina profesional y la clasificación dada por el ente universitario.

Todos los países latinoamericanos que ofrecen el programa de homologación tienen los siguientes exámenes de pro eficiencia en el área:

First Certificate in English (FCE),

- Certificate in Advanced English (CAE),
- Certificate of Proficiency in English (CPE),
- Examination for the Certificate of Competence in English (ECCE),
- Examination for the Certificate of Proficiency in English (EPCE),
- TOEFL IBT / PBT nivel B1 en adelante,
- International English Language Testing System (IELTS) nivel B1 en adelante,
- Integrate Skills in English.

Cada universidad tiene la particularidad de manejar un centro de idiomas (lengua castellana e inglesa). La aplicación de la homologación está sujeta a la recepción y revisión del cumplimiento de aquéllas, así como también frente al Marco Común Europeo como Referencia para las Lenguas, pero en Colombia ya existe esta separación y se denomina sólo como Lenguas Modernas.

En algunas universidades, los estudiantes deben estudiar todos los niveles de inglés y otros idiomas antiguos como latín, árabe, hebreo, entre otros, para poder participar de proyectos de investigación en historia universal, o para la participación de las convocatorias internas y externas de la universidad.

Las diferencias que se encuentran en créditos, semestres, asignaturas y su forma de organización, van directamente relacionadas con el programa que determina el Ministerio de Educación de cada país. Esto en razón de que en cada país estudiado varía el concepto de currículo.

Conclusiones

El estudio realizado puede considerarse un punto de partida para continuar indagando en este importante campo, ya que no solamente son diversas las inquietudes y expectativas que se plantean a partir de sus resultados sino, también, en relación con los desafíos que se deben asumir para construir currículos que sean mayormente coherentes con las múltiples necesidades de las sociedades y de sus contextos. Lo anterior puede habilitar un necesario llamado a la organización y programación de estudios similares en los sentidos temáticos antes anotados, en la medida en que el recorrido investigativo realizado mostró que son pocas las referencias bibliográficas disponibles y centradas en dicho objeto de investigación, además de la dispersión informativa que se encuentra al respecto.

El estudio comparativo de los diseños curriculares de los programas de Licenciatura en Lenguas Extranjeras ofrecidos por las instituciones seleccionadas partió del análisis sobre el currículo, el diseño y las dinámicas curriculares. Igualmente se resaltaron los aspectos normativos y las políticas públicas que regulan el diseño curricular en los programas académicos seleccionados, que están determinados por la situación específica de cada país y que, por ende, se formulan desde fuentes diferentes y complementarias. Estos aspectos están condicionados por los enfoques pedagógico, comunicativo y competitivo, que son direccionados por los ministerios de educación de cada país. El estudio comparativo ha permitido detectar y determinar el complejo entramado que sirve de contexto a los diseños curriculares. Sin embargo, es importante continuar investigando el tema con el fin de lograr un adecuado nivel de acercamiento a las realidades curriculares y a las tensiones que se producen en el interior y en la periferia de los programas de formación de profesional en Lenguas Extranjeras.

Otra conclusión es que el dominio del idioma inglés implica hoy un reservorio de nuevos conocimientos, habilidades, competencias y destrezas que un profesional de este milenio debe poseer para acceder al mercado laboral. Los nuevos profesionales deben desarrollar tareas sencillas y complejas relacionadas con el manejo de los idiomas, aspecto que se reitera en cada uno de los países de América Latina consultados. Así, las lenguas extranjeras juegan un papel vital en cuanto a los intercambios académicos,

educativos, sociales e individuales del mundo actual. Lo anterior no aboga meramente por una mirada profesionalizante del diseño curricular, sino que, antes bien, permite abrir puertas a la interculturalidad mediada por los idiomas, en condiciones equitativas e igualitarias que permitan el desarrollo de las lenguas modernas y del intercambio entre los pueblos que aquéllas posibilitan.

Puede anotarse igualmente que el diseño curricular de los programas de licenciatura de lenguas extranjeras en los países de América Latina consultados se caracterizan por tener injerencia de los gobiernos nacionales frente a un modelo de competitividad y por considerarse una respuesta a un mercado global que debe corresponderse con los nuevos requerimientos del potencial humano que está en formación en una segunda lengua, un rasgo que se maximiza tratándose del inglés, debido al papel de este idioma en los procesos de modernización tecnológica y del sistema económico cambiante. Detrás de la enseñanza de la lengua extranjera está el interés económico asociado al mejoramiento de la competitividad; aunque, como se anotaba, se presentan también las oportunidades de capitalizar el fenómeno en términos socioculturales. Es allí donde las universidades juegan un papel fundamental y activo para establecer un desarrollo sostenible a través de programas de educación que respondan a las necesidades y oportunidades del sector productivo y del mercado laboral, sumando los intereses culturales y sociales inherentes.

La revisión documental realizada permitió establecer una serie de puntos de vista equivalentes en cada uno de los países señalados en el estudio con respecto a sus políticas públicas, las cuales se presentan en consonancia con aquellas formuladas por la política lingüística del Marco Común Europeo o por los estándares de Cambridge. Por lo tanto, se reitera la necesidad de apropiación y de asimilación que permitan nutrir la identidad de los países latinoamericanos con la expansión armónica y equilibrada de las lenguas extranjeras.

El análisis de los diseños curriculares de los programas de Licenciatura en Lenguas Extranjeras en los países consultados, estableció que éste es un campo complejo en el cual el currículo juega un papel fundamental en tanto su naturaleza cultural. Todo esto requiere un proceso de enseñanza-aprendizaje con una visión holística que integre los elementos que lo constituyen bajo

el enriquecimiento equitativo de las asignaturas que se relacionan y la modificación de los estilos de enseñanza tradicionales para producir cambios desde el punto de vista didáctico. La mediación pedagógica juega, entonces, un papel clave en dos de sus mejores versiones innovadoras: resignificar el fondo y la forma de la enseñanza de las lenguas modernas, haciendo de ellas verdaderos motores para lograr significativos procesos de intercambio y de interculturalidad en general.

Puntualmente, la investigación documental arrojó que hay alguna disparidad de criterios en los países analizados con respecto a las estructuras organizativas de sus programas. En este sentido, se resalta que existe carencia en cuanto a la oferta de los programas de postgrado en la carrera profesional, lo cual debe entrar a suplirse de manera planificada y programada por los actores públicos y privados que son responsables de la oferta igualitaria.

Se observó una creciente crítica a los currículos centralizados, inflexibles y obligatorios. Como respuesta a esto, se empieza a pensar en un diseño curricular flexible que responda y se adapte a las necesidades de las IES y sus comunidades. Otro punto relevante al respecto es el debilitamiento del estatus de algunas disciplinas y la creación de fronteras comunes entre éstas, lo cual debe analizarse en detalle, especialmente en el conocimiento relativo a la interdisciplinaria y a sus dinámicas en el campo de las lenguas modernas. Finalmente se encontró la tendencia a importar modelos curriculares de los países desarrollados, haciéndose evidente la descontextualización de los modelos a seguir, lo cual se considera inconveniente.

Este aspecto también se ve reflejado en las universidades colombianas, donde el proceso formativo se centra en el desarrollo de competencias para responder a los requerimientos empresariales y al mercado laboral. Esto hace que las variables objetivas, perfil del egresado y plan de estudios se impliquen en el proyecto curricular y se adecúen a la solución de los problemas contextuales referidos al campo de acción del profesorado de lenguas. Esto requiere el desarrollo de las competencias investigativas, lingüísticas, discursivas y críticas para facilitar un desempeño en contextos ricos en significación, sentido, interpretación, argumentación y producción de textos en general.

En síntesis, la información recolectada y suministrada en este estudio puede considerarse materia prima para el desarrollo de futuros estudios que permitan el incremento del conocimiento sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras (en nuestro caso, el inglés), así como de las diferentes transformaciones que debe sufrir el currículo de esta disciplina para que alcance las metas que pretende en cuanto al desarrollo de competencias a nivel académico, social, económico, laboral y cultural en los contextos nacionales e internacionales. Por esto resulta conveniente formular aquí algunas propuestas, que puedan servir para iniciar nuevos procesos y estudios que permitan enriquecer este campo y reorientar algunas prácticas que en él se desarrollan:

- En primer lugar, es necesario mejorar la oferta de los programas de posgrado en este campo, ya que son pocas las universidades que lo ofertan.
- Es importante regularizar la realización de intercambios a través de convenios que permitan viajar, investigar, conseguir becas y hacer intercambios culturales.
- Se requiere repensar la transformación de los currículos actuales de tal manera que sean flexibles y estén acordes con el momento actual que vive nuestra sociedad.
- Finalmente, se le debe apostar a la investigación en este campo, como instrumento fundamental que permita acceder a los estudiantes de nuestros países latinoamericanos a desarrollar de manera crítica las habilidades, destrezas y competencias propias de la globalización con sus pares de todo el mundo.

Referencias bibliográficas

- Altillo. (2015). *Guía de Universidades*. Recuperado de <http://altillo.com/universidades/>
- Caviedes, G. (2012). *El currículo integrado desde la perspectiva de la educación ambiental*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/303892120_El_curriculo_integrado_desde_la_perspectiva_de_la_educacion_ambiental

- Covas, O. (2008). Educación ambiental a partir de tres enfoques: Comunitario, Sistémico e Interdisciplinario. *Revista Iberoamericana de Educación*. V. 2. N. 34.
- Díaz Villa, M., Paz, A. y Medina, P. (2014). *El currículo en la educación superior en América Latina*. Grupo de Investigación Ciencias de la Educación, Educación Superior y Conceptos (CIEDUS). Cali. Centro de Estudios e Investigaciones Santiaguinas (CIPESA) - Universidad Santiago de Cali.
- Giraldo, G. (2012). *Didáctica universitaria: del currículo a las prácticas de enseñanza*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Los estándares lingüístico-comunicativos de la Asociación Internacional de Examinadores de Idiomas de Europa. Recuperado de <http://www.ingles.mineduc.cl/destacado-det.php?idd=99>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares e indicadores de logros. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2015). Manual de metodologías de enseñanza de lenguas. Quito: MEE.
- Moncada, R. (2005). *Ciudad, educación y escuela: relaciones acciones en la Ciudad Educadora*. Medellín: Corporación Región.
- UNESCO. (2003). Acercamiento al Currículo. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/Modulo_3/Modulo_3_1_concept.html

Una aproximación al currículo de las licenciaturas en Colombia

Patricia Medina Ágredo

Introducción

La educación es un campo complejo de discursos y prácticas que tienen por objeto posicionar a individuos y grupos en formas de conciencia y prácticas específicas. Como campo discursivo, su complejidad estriba en el hecho que posee una diversidad inmensa de referentes que toma por objeto. Al mismo tiempo puede decirse que la forma de abordar dichos referentes, u objetos de conocimiento, es múltiple y diversa. Esto hace que proliferen numerosos puntos de vista que, al construir sus propios lenguajes, adquieren el estatus de perspectivas, ya sean teóricas o metodológicas. Cada perspectiva tiene un lenguaje particularista que la hace diferente de otras perspectivas.

En este sentido, es muy difícil establecer jerarquías en los conceptos educativos e integrarlos de tal forma que generen explicaciones más coherentes sobre el campo de la educación. La situación de la educación se reproduce en sus diferentes subcampos, los cuales, a partir de la autonomía alcanzada, también tienen pretensiones epistémicas. Es el caso del currículo, el cual se considera fundamental dentro de la racionalidad educativa, pues está al servicio de la formación.

Referirse al currículo es, por lo tanto, un asunto igualmente complejo dada la pluralidad semántica del concepto y de aquellos que conforman los subcampos curriculares. De la misma manera que podemos referirnos a la educación como un campo, podemos considerar el currículo como un campo

complejo en el cual están presentes actores, agencias, discursos y prácticas. De allí que la proliferación de discursos curriculares sea un ejemplo de la debilidad del campo, y de sus discursos.

En este artículo me referiré al tema del currículo en la educación superior y, de manera especial, al currículo para la formación de licenciados, esto es, aquellos profesionales de la educación que hacen de la formación el núcleo de su quehacer cotidiano. El contenido del artículo es parte de la investigación realizada sobre el currículo en la educación superior en América Latina; el propósito fundamental es abordar los referentes teóricos y metodológicos de la formación de licenciados en el campo de las ciencias naturales y la educación ambiental en Colombia.

Referentes conceptuales del currículo

La revisión sobre la literatura del campo curricular es extensa, plural y posee diversos niveles de calidad de la producción académica. Sin embargo, cuando analizamos la producción curricular en Colombia podemos observar escasez de producción académica pertinente. Por lo general, no hay en el campo curricular colombiano un pensamiento autónomo. Gran parte de la producción se desarrolla alrededor de autores anglosajones o latinoamericanos. Es claro que estos últimos también tienen cierta dependencia de los autores del campo anglosajón que desde la segunda mitad del siglo XX comenzaron a influir poderosamente en las prácticas curriculares, especialmente en las relacionadas con el diseño curricular. De allí que la literatura relevante para el diseño se asocie sin mayor problema a los discursos técnicos que circulan en el campo. Franklin Bobbit, Ralph Tyler, Hilda Taba, Benjamín Bloom y Gagné, entre otros, configuran la lista de autores paradigmáticos que aún se utilizan como referentes teóricos y metodológicos, a pesar del surgimiento de posiciones más críticas y de autores que mezclan sus posturas teóricas con aspectos prácticos del diseño curricular. Cualquiera que sea su postura, podemos decir que coinciden en que “currículo”, más que un concepto, es un modo de organizar a través de modelos, enfoques, o diseños, el *qué* de la formación, esto es, lo que en términos gruesos se refiere a aquello que los estudiantes deben aprender e incorporar como capital académico o, en términos de Bourdieu, como capital institucional.

El *qué* de la formación presenta varias características. Por una parte, se asocia a la selección de los denominados contenidos, a su organización y a su distribución en el tiempo. Por la otra, dependiendo del nivel educativo, está o no determinado por las políticas educativas y los fines educativos que se promueven nacional o institucionalmente. A esto hay que agregar el variado número de justificaciones relacionadas con aspectos contextuales, tales como las realidades y necesidades que van desde los aspectos macrosociales hasta los aspectos individuales, pasando por los aspectos institucionales. Dicho de otra manera, el *qué* de la formación (el currículo) tiene que ver, ante todo, con procesos, relacionados directa o indirectamente con el desarrollo del individuo, la comunidad, y la sociedad.¹

En el contexto de los programas de educación, y pensándose en la superior, Canudas (1972) afirma que:

La palabra *currículum* designa todo el conjunto de esfuerzos que despliega la universidad para la realización de sus fines. Ellos comprenden: un programa de cursos; un programa de investigaciones; un programa de actividades culturales, físicas y recreativas; un programa de prácticas; un conjunto de normas escritas o tácitas, que establecen un sistema de trabajo del que se desprende una atmósfera de dignidad académica y de respeto personal entre los integrantes de la universidad, y expresa, además de manera práctica su filosofía y sus objetivos. (p. 1)

Si se interroga cómo esta mirada del currículo contribuye en el desarrollo de una comunidad, se introduce un valor social importante como es el respeto entre los diferentes campos de conocimiento o sus aspectos disciplinares, especialmente en la gestión del conocimiento, así como de los sujetos que participan en la construcción del programa y en quienes optan por seguirlo.

Desde la perspectiva de Sacristán (1988) se encuentra que:

La práctica, sin embargo, a la que se refiere el *currículum* es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc. Detrás de los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc. que condicionan la teorización sobre el currículo. (p. 13)

¹ La propuesta de los autores sobre currículo en el presente documento hace parte de la indagación previa de la investigación en “Flexibilidad curricular en universidades del suroccidente colombiano” (2008).

Este planteamiento introduce también los valores como parte de varios aspectos que subyacen a la propuesta curricular y que, empero, hacen parte en la construcción de procesos que van a incidir socialmente.

Para Grundy (1987) “El currículo, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (p. 19). Esta autora afirma la construcción del currículo en la participación cultural, a través de las denominadas prácticas educativas, que, como prácticas socioculturales, caminan del lado de las políticas que se reproducen hegemónicamente en una sociedad.

Por su parte, Alicia de Alba (1991) plantea que:

Por currículo entendemos a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía). (p. 57)

Este planteamiento recoge la construcción cultural, las prácticas humanas, los valores en la formulación del currículo, dejando ver cómo sus prácticas socialmente pueden tener aliados u opositores.

En relación con los referentes planteados anteriormente, el currículo recoge una apuesta en la organización del conocimiento en las instituciones educativas, y ésta conlleva previamente un diagnóstico del marco cultural, geográfico, político y social del contexto en el cual se desarrollará uno u otro currículo. La implicación de la actuación selectiva sobre los diversos campos de conocimiento no establece mucha diferencia en su concepción. Las diferencias en cuanto a lo que se conoce, cómo se conoce, para qué o para quién se conoce, es un asunto extrínseco al currículo, que pertenece a otros campos de las ciencias sociales. En adición al tema del contenido curricular, es pertinente plantear el tema de los modelos de organización curricular, en los cuales la literatura es amplia y variada.

El devenir en las formas de organización

En esta sección se examinan las formas de organización del conocimiento y la manera en que se han configurado históricamente. Esto es fundamental para comprender las formas organizativas y el origen de las licenciaturas.

En el caso de Colombia (Medina Ágredo, 2008), el desarrollo de la Educación Superior (ES) se remonta a la segunda década del siglo XVII, cuando se fundan el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y la Universidad Javeriana. Siglos después, en 1922, ya existían varias universidades en el país, ubicadas en los departamentos de Cundinamarca, Antioquia, Cauca, Atlántico y Bolívar. En 1945 se creó en Cali la Universidad Industrial del Valle del Cauca, hoy Universidad del Valle, y en Bogotá la Universidad de los Andes. Con el surgimiento de otras universidades, se comenzó a oficializar y conformar un discurso pedagógico. Para la década de los años cincuenta, se crean las universidades Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional, que resaltan la necesidad e importancia de la pedagogía como un saber propio del nivel universitario. En 1968 se crea el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y el Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales Francisco José de Caldas (COLCIENCIAS).

En la década de los años sesenta del siglo pasado se expanden las facultades de educación, orientándose así la apertura en los procesos y modelos en la formación universitaria. Sin embargo, el origen de las facultades se remonta al período de la República Liberal (1930-1946), a partir de tres instituciones: la Normal de Varones de Tunja, el Instituto Pedagógico Nacional y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia, con el fin de dar a los maestros una formación de carácter profesional en instituciones especializadas. Se da preferencia a la formación de los maestros de nivel universitario, frente a la formación normalista de los educadores desarrollada desde 1821, propiciándose así la creación de facultades de educación en las universidades.²

² A propósito de creación, la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali, fue la primera en el departamento Valle del Cauca, según Ordenanza de la Asamblea Departamental del Valle del Cauca, No. 170 del 29 de diciembre de 1961 e inicio labores en febrero de 1962.

La necesidad de una formación profesional para el ejercicio de la docencia se ratifica con la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994. La primera establece en su Artículo 25 el título de Licenciado para los graduados de las carreras profesionales de educación, que da relevancia a la formación de educación superior. La segunda, en su Artículo 112, sostiene la responsabilidad de la formación inicial de docentes en el nivel de la educación superior, es decir, a través de los programas de licenciatura.

En 1998 con el Decreto 272 de febrero once emitido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias. Dicho instrumento también estableció la nomenclatura de los títulos, entre otras disposiciones. Su propósito fue que los programas para la formación de educadores cumplieran con unos requisitos para su creación y funcionamiento. Este importante proceso permitió establecer unos límites y lineamientos en la búsqueda de la calidad en la oferta de programas institucionales y, más adelante, sirvió en conjunto para la educación superior a partir del Decreto 2566 de 2003, con el cual se promulgaron las condiciones mínimas de calidad de los programas académicos en diferentes campos de conocimiento.

Los programas para la formación de educadores en los últimos años han tenido una serie de lineamientos y regulaciones, con el propósito recurrente del mejoramiento de la calidad para la formación de los ciudadanos, con el fin de ofrecer una mejor educación a toda Colombia, para el mejoramiento del aprovechamiento y resultados de los estudiantes en las diferentes pruebas, pero muy especialmente en la formación de licenciados que son los encargados de educar toda una comunidad estudiantil desde la primera infancia, pasando por los diferentes niveles de la educación, básica, media, profesional, en los diversos campos y carreras profesionales. De igual manera, en la educación superior, los profesores de los diferentes campos de conocimiento, aunque tengan otras profesiones diferentes a las licenciaturas en educación, también pueden ejercer la profesión docente, lo cual ratifica la importancia de la educación, pero también la preparación de quienes eligen ser docentes.

Ser docente, más allá del dominio del saber sobre algo en particular, es tener la convicción, la vocación, el compromiso y la responsabilidad social que implica aceptar tal denominación y campo laboral. Apremiar el desempeño de la docencia como una oportunidad ante el desempleo y no darse el espacio para formarse en ello o, peor aún, hacer parte de una comunidad académica y denigrar de la formación pedagógica –más difícil aun cuando no se sabe lo que es la pedagogía–, dice del talante de este hipotético ciudadano y, a su vez, de lo que puede impactar en la relación enseñanza-aprendizaje. Cada proceso que vive el mundo actual nos está indicando la necesidad de la pedagogía a fin de lograr efectivos resultados y diálogos. Ser docente implica formarse para orientar saberes de manera tal que quienes los reciban puedan obtener acciones propias de una formación de alta calidad, fundamental para la vida profesional y ciudadana.

El carácter de educación de alta calidad es el propósito que conlleva estos cambios y nuevas reglamentaciones. Otro tema es cómo se llega a ella o cómo se da la implementación de los procesos. En este caso se retoma el planteamiento sobre los aspectos regulativos para las licenciaturas, las cuales han tenido en los últimos años las consecuencias del permanente “ajuste” del marco normativo, el cual con sus continuos cambios refleja improvisación y la falta de claridad sobre los propósitos de la evaluación.

A continuación, se relaciona una serie de los aspectos normativos que han venido dándose a propósito del campo de la Educación:

En el año 2014 se expidió el documento titulado Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación y, sin haber comenzado a trabajar sobre el plan de mejoramiento de dichos lineamientos, comenzaron a divulgarse nuevas reglamentaciones para los programas de licenciaturas.

En el año 2015 se expidió la Ley 1753 de 9 de junio de 2015, por la cual se dio forma al Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 Todos por un nuevo país, que en su Artículo 222 aborda el tema de la acreditación de alta calidad de las licenciaturas, pasando de una concepción voluntaria a una interpretación de obligatoriedad. El Decreto 1075 (mayo de 2015), “Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación” orienta además en la verificación de cada una de las quince condiciones de calidad.

El Decreto 2450 de diciembre de 2015 reglamenta las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación de registro a programas de licenciatura. Si bien se mantienen las quince condiciones de calidad para los registros calificados, en cada una de ellas se dan importantes cambios en la solicitud y complementación de información. A partir de aquí entran con rangos de menor tiempo una serie de aspectos complementarios, aclaratorios o que pueden ser resultado de improvisación o debilidad conceptual.

El tres de febrero de 2016 se expide la Resolución 02041 que establece las características específicas de calidad de los programas de licenciatura. Sin embargo, el 16 de febrero de 2016, el MEN presentó la Circular No. 14, documento donde se hacen precisiones sobre el registro calificado y la acreditación de licenciaturas.

El 31 de mayo de 2016 el MEN presenta una “Guía para la elaboración del Documento Maestro de Registro Calificado” que podría interpretarse como si fuera un documento con nuevos lineamientos en la organización de las quince condiciones, dado que lo que subyace es el propósito de entregar una guía de precisiones en la información complementaria para la elaboración del documento maestro de registro calificado.

En este orden de ideas, se ha entregado al país una serie de normativas que han venido dejando dudas e interrogantes observados y evidenciados en diferentes espacios de la educación superior en la interacción de docentes, estudiantes, asociaciones, encuentros con representantes del ministerio de educación nacional, entre otros.

De los programas de licenciatura

Actualmente los programas de licenciatura son ofrecidos por instituciones de educación superior, generalmente con el liderazgo de las facultades de educación, con una duración entre ocho y diez semestres, organizados mediante el sistema de créditos académicos (generalmente entre 150 y 170 créditos), que habilitan al egresado para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles educativos, áreas o poblaciones, según el énfasis de la formación. Se aprecia que la oferta en tiempo y créditos académicos es

diversa. Como requisito de ingreso se requiere el título de bachiller, además de los sistemas de selección según campos de conocimiento e instituciones que las ofertan.

El contexto actual en la oferta de los programas de licenciatura, los resultados de diferentes pruebas y posiciones en Colombia, en el campo internacional, en temas de competencias generales como lectura, escritura, segunda lengua, entre otros, y los niveles de ingreso de una alta población a la educación superior, plantean reformas urgentes. Existe una tendencia a responsabilizar a los educadores de los resultados obtenidos en las pruebas. El asunto no es entrar a mirar si es así o no, pues el análisis tocaría esquemas que orientan las políticas educativas y también el estatus que el mismo sistema ha dado a la comunidad educativa. “El desafío de la calidad de la educación” se refiere a su pilar fundamental, “los profesionales docentes”. Este desafío se plantea frente a unas condiciones laborales deficientes, y considera la importancia de “configurar una carrera profesional docente capaz de atraer a jóvenes talentosos a la docencia”.³

En relación con los nuevos lineamientos y presentación de normas para los programas de licenciatura, como se ha expuesto en este documento, a continuación se sintetizan los aspectos de mayor discusión, a partir del Decreto 2450 y la Resolución 02041.

1. El establecimiento de un ajuste de mayor exigencia y nuevos elementos en la presentación de las condiciones de calidad para la renovación de registros o presentación de programas nuevos, a partir del Decreto 2450 de 2015.
2. Listado en la denominación de los programas de licenciatura que deben ofertarse. Este listado desató inquietudes sobre la limitación en la oferta, y sobre los aspectos conceptuales de las denominaciones.
3. Lo curricular, que se enmarca en:
 - Un primer componente de fundamentos generales que comprende competencias generales, además de las competencias ciudadanas,

³ Desde la vicerrectoría de la Universidad Santiago de Cali en la actualidad se adelantó el Seminario permanente de Universidad. Una de sus encuentros correspondió a “La Universidad en América Latina”, en el cual se trató en particular “El desafío de la calidad de la educación”, que hace referencia al documento Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015.

investigativas, matemáticas y en lenguaje, entre otros. A esto se agrega la formación de una segunda lengua en inglés, que comienza en el nivel A2 hasta alcanzar en un proceso de transición al nivel B1. Esto ha causado cierta controversia por limitar la elección al idioma inglés.

- Un segundo componente en pedagogía y ciencias de la educación que define las competencias en la formación específica del licenciado, en el cual se recogen asuntos para repensar lo pedagógico, el contexto sociocultural y aprendizaje, lo psicosocial del aprendizaje, la educación y el desarrollo humano, la formación profesional, la institución educativa y la práctica pedagógica, el currículo y el campo de la evaluación. Este componente fortalece la formación pedagógica del licenciado, especialmente en espacios o instituciones donde se ha relegado la formación en dichos aspectos.
 - El saber específico y disciplinar –otro de los componentes–, que al lado del componente de didáctica de las disciplinas⁴ “obliga” a abordar la disciplina y el estudio de su pertinencia, con el propósito de lograr aprendizajes o conocimientos con mejores rendimientos y de manera más efectiva, buscando también evitar la deserción en algunos casos. Al parecer, una debilidad es que la disciplina se ha considerado como si fuera algo muy separado del ejercicio pedagógico, y esto puede ser un indicador en los referentes de cómo se enseña, su impacto en cómo se aprende, pero también en cuál es la responsabilidad del docente en los procesos de deserción. Los casos más reiterativos sobre la dificultad en adquisición de conocimientos se han dado en las ciencias exactas y naturales, y los idiomas.
4. El tema de la práctica pedagógica que se enmarca en la obligatoriedad de 50 créditos. Este asunto ha sido motivo de discusión y genera gran incertidumbre en lo relativo a los tiempos dedicados al campo de formación disciplinar, particularmente en los cursos que orientan algunas instituciones desde sus proyectos educativos. En una perspectiva innovadora las prácticas se articulan con la investigación y la extensión, y de manera intrínseca favorecen la formación y desarrollos pedagógicos en el educando.
 5. El tema de los docentes que introduce el requisito de su formación en las maestrías y doctorados. También incluye la importancia de su

⁴ El saber específico y la didáctica específica corresponden a dos componentes para los lineamientos curriculares según la Resolución 2041 de 2016.

experiencia en diferentes ambientes y niveles de la educación inicial, preescolar, básica o media, y se amplía con el manejo en una segunda lengua. Se hace relevante la importancia de la experiencia del docente de licenciaturas, en diferentes niveles o, al menos, algún nivel en la educación hasta la educación media. El requisito de exigencia en algún nivel hasta la media para los docentes en programas universitarios de licenciatura es un valor distintivo en la educación superior y sería valioso aplicar para ser docente en todos o cualquier campo disciplinar diferente de las licenciaturas, exigir la experiencia y formación pedagógica. Encontramos profesionales ingenieros, químicos, físicos, etc., –que aunque con títulos de doctorado–, orientando la formación en la educación superior sin ningún referente en la misma educación y por ende en la orientación de proyectos investigativos totalmente desarticulados del propósito de formación de las diferentes profesiones universitarias. El requisito en lo pedagógico es un deber también en la formación para los docentes no licenciados, ya que lleva al entendimiento que los estudiantes responden a unas diferencias que diversifican los espacios geográficos, económicos, de recursos y de afinidades socioculturales, entre otras. Igualmente replantea la visión del profesional con maestría o doctorado sin ninguna experiencia ni conocimiento del ejercicio docente, que ha traído consigo problemas alrededor de *cómo* se enseña, *qué* se enseña y *para qué* se enseña.

En este orden de ideas también surgen otros interrogantes, uno de los cuales corresponde al aprendizaje del inglés, dada la “desigualdad” que existe entre colegios privados y oficiales; y entre los privados entre sí. Un problema que se ha planteado es el de los tiempos dispuestos para la presentación e implementación de los nuevos lineamientos que implican procesos de reformas institucionales. A esto se agrega el favorecimiento a instituciones que tiene acreditación para ofrecer programas de licenciatura en educación, sin que tengan trayectoria en el campo de formación de maestros.

La inclusión es otro tema de discusión, que se fundamenta en la retórica de los enunciados que se encuentran en los diversos lineamientos o documentos regulativos como, por ejemplo, “Colombia la más educada”, o igualdad de oportunidades para que todos accedan a educarse. Esto se contrasta con los mecanismos de selección y evaluación planteados en el Decreto 2450, que

hacen referencia a “estrategias dirigidas a atraer egresados de la educación media con alto mérito académico”. ¿Qué se entiende por alto mérito académico? ¿Alto mérito académico es equivalente a los mejores estudiantes? ¿Qué significa los mejores? ¿De dónde proceden los mejores estudiantes? ¿A dónde quieren llevar a los mejores estudiantes?

Si todas las instituciones apuntan sólo a llevarse los “mejores”, entonces ¿dónde queda la inclusión, la igualdad de oportunidades, la posibilidad de que todos puedan acceder a entrar en la educación superior? Pero también ¿cuál es el espacio que ofrece la universidad a quienes no se encuentran en un mismo nivel con el común de sus pares, o cuál el de estudiantes de comunidades indígenas, por ejemplo? ¿Será que los que no son los “mejores” no tienen el derecho a seguir formándose y caminar en la política de una Colombia bien educada, más aún cuando la educación es el camino para hacer frente a la problemática del post-conflicto y es esencial en el camino de la paz? ¿Hay en este caso educación inclusiva o se estigmatiza la educación y se abren más brechas inequitativas desde la perspectiva social?

Otro aspecto para reflexionar frente al papel de la educación, las oportunidades laborales, la oferta y demanda de los programas, tiene que ver con la formación de formadores. Aquí se requiere examinar los requisitos de nombramientos de docentes y administradores de la educación no formados como pedagogos o en el campo de la educación.

Las licenciaturas de las ciencias naturales y la educación ambiental en Colombia

Estudiar el currículo de un campo determinado implica el análisis de su retrospectiva y prospectiva. En relación con las licenciaturas de ciencias naturales y educación ambiental, o sus equivalentes, desarrollaremos algunos referentes desde la perspectiva ambiental. En la década de los años 70 del siglo pasado, Colombia era reconocida mundialmente en su geografía y biodiversidad. Para la década de los 80, Colombia apenas comienza a prestar atención a la problemática y reconceptualización en torno al medio ambiente. Las consecuencias del exceso de monocultivos, los monopolios agrícolas y la inutilización de grandes territorios, la explotación inadecuada de recursos, la

creciente deforestación vinculada a la producción del cultivo de la coca, son severos problemas que comenzaron a pensarse alrededor de la problemática de los límites del crecimiento poblacional.⁵

Los años 90 se caracterizaron por la normatividad en aspectos ambientales, y en el desarrollo de eventos internacionales como la Cumbre de Río y otros similares. En Colombia, la Constitución de 1991 y la Ley 99 de 1993⁶, suscribe contenidos de las políticas de desarrollo sostenible, y estrategias para la biodiversidad. Así mismo, comienzan a desarrollarse propuestas y programas que interactúan con los procesos educativos.

Para la década del año 2000, la política ambiental colombiana toma como referente el *Informe sobre el Estado de los Recursos Naturales y el Ambiente 2009-2010*, donde se afirma que “lo revelado en el presente informe es que a pesar de los modestos resultados, producto del fuerte trabajo de una débil institucionalidad, se sigue manteniendo al país en una senda de insostenibilidad” (Muñoz, 2011, p. 128). Se aprecia en el curso de las últimas décadas un auge del activismo y de las grandes cumbres mundiales alrededor del tema ambiental. Sin embargo, los temas y resultados se centran más en los intereses económicos de las grandes potencias económicas, en detrimento de la conservación de los pocos recursos naturales que van quedando.

Dada la importancia vital que reviste la problemática ambiental en el contexto educativo ésta se ha relacionado con el campo de las ciencias naturales. Este campo también resulta problemático dadas las dificultades de su enseñanza, que suelen desempeñar tanto profesionales no idóneos como profesores de ciencias puras. En ocasiones nos encontramos con profesores que tienen los conocimientos del área, pero que no saben cómo enseñarlos, ni aplicar las estrategias facilitadoras de los procesos de aprendizaje.

En la revisión acerca de las necesidades que tienen los diferentes programas curriculares, en lo que respecta a las ciencias naturales, se encuentra que pocos estudiantes ingresan a esta carrera. Ello tiene que ver con la complejidad y exigencia del campo de conocimiento pero, también, con la

⁵ Investigadores de la Universidad de MIT publicaron el libro *The Limits to Growth* a principios de los años 70, el cual aborda las causas y consecuencias a largo plazo en el crecimiento de la población, de la industria, del consumo de recursos naturales y de la contaminación.

⁶ Con esta Ley se creó el Ministerio del Medio Ambiente.

forma de su enseñanza. Esta situación ha sido analizada en diferentes estudios investigativos de Latinoamérica, entre ellos el de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, compilado por Polino (2011), en el cual se plantean necesidades relacionadas con la preocupación por el insuficiente número de estudiantes en ciencias naturales, frente a las tendencias por resolver en el futuro, y frente a la necesidad mejorar las competencias relacionadas con la enseñanza de las materias pertinentes.⁷

En el estudio de los programas de licenciatura de ciencias naturales se tomó como muestra la información reportada por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2015, donde se encontraron 33 programas, de los cuales solo quince están activos. De estos, a su vez, se escogieron nueve. La siguiente tabla presenta la universidad, el sector, y el departamento de ubicación del respectivo programa en el país.

Tabla No. 1. Universidades seleccionadas en la oferta del programa de licenciatura en ciencias naturales y educación ambiental en Colombia, año 2015.

UNIVERSIDAD	SECTOR	DEPARTAMENTO
CORPORACION UNIVERSITARIA DEL CARIBE - CECAR	Privada	Sucre
UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALEZ	Privada	Caldas
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS APLICADAS Y AMBIENTALES - UDCA	Privada	Bogotá
UNIVERSIDAD DE NARIÑO	Oficial	Nariño
UNIVERSIDAD DEL CAUCA	Oficial	Cauca
UNIVERSIDAD DEL TOLIMA	Oficial	Tolima
UNIVERSIDAD DEL VALLE	Oficial	Valle del Cauca
UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER	Oficial	Santander
UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI	Privada	Valle del Cauca

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2015.

La información de cada uno de los programas de la muestra se obtuvo en los respectivos portales de las universidades, consultando la información requerida: información institucional, organización curricular, campos de estudio, entre otras.

⁷ Esta anotación hace parte de la investigación realizada por la autora sobre el “Estudio de Caracterización Sociodemográfica y Perfil Psicológico en Estudiantes de Licenciatura de la Universidad Santiago de Cali” (2013).

Las variables que se tuvieron en cuenta para este estudio fueron las siguientes:

- Información institucional.
- Información del programa (cursos, créditos, titulación).
- Campo de estudio (pedagógico, ciencias naturales, ambiental, electivo).

De los nueve programas de licenciatura seleccionados en el campo de las ciencias naturales y educación ambiental, cinco pertenecen a universidades oficiales y cuatro a universidades privadas. De todas ellas, siete ofrecen el programa en modalidad presencial y dos a distancia. El número de créditos académicos oscila entre 176 y 133.

La titulación que otorga cada uno de estos programas es:

- Tres en Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.
- Cinco en Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.
- Uno en Licenciatura para la Educación Básica en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

Los programas de licenciatura del campo de las ciencias naturales y la educación ambiental, se diferencian en tres aspectos: Primero, la denominación “Licenciatura para/ en la Educación Básica” propone formación de maestros en el campo que lo explicita. Sin embargo, la nomenclatura “educación básica”, establece límites a la formación de sus maestros en lo referente a contenidos, pero sobre todo a las posibilidades de presentación a convocatorias laborales, principalmente en el campo oficial, ya que limita su oferta al noveno grado. Segundo, cuando el énfasis además de “educación básica”, se plantea en “énfasis de ciencias naturales”, está determinando el nivel máximo de formación y los conocimientos en el campo de conocimiento. Tercero, para Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, el nivel de formación corresponde a saberes recibidos por el licenciado que lo “habilita” laboralmente en la educación media o en todos los niveles hasta la educación media. En síntesis la denominación aborda de forma general tres aspectos:

- Campo de formación como licenciado (maestro).
- Campo de acción según los niveles de la educación (básica, media).
- Campo disciplinar (énfasis, profundización).

Respecto al componente disciplinar, la Universidad del Valle, la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales y la Corporación Universitaria del Caribe presentan un mayor número de cursos en dicho componente. Para la formación pedagógica, la Universidad del Valle y la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales tienen un mínimo número de cursos en este componente frente a las demás. La Universidad de Nariño, la Universidad del Cauca, la Universidad Industrial de Santander y la Universidad Santiago de Cali tienen un importante número de créditos en la formación como licenciados.

En términos generales, la formación en el ámbito de las ciencias naturales y la educación ambiental ha sido mirada como la facilitadora para resolver la problemática de la depredación del medio ambiente, asunto limitante frente a la toma de conciencia, el cual debe remitirse a todas las áreas de la educación. Tradicionalmente se ha relacionado la educación ambiental o la responsabilidad de lo ambiental a las ciencias naturales o más puntualmente a la biología. Hoy, dada la toma de conciencia que logrado sobre la problemática ambiental ha hecho que surjan nuevos conceptos como los de “química verde”, “contabilidad ambiental”, “derecho ambiental”, y otros que se ven expresados en los objetivos de desarrollo sostenible y en otros documentos pertinentes que abordan las dimensiones ecológica, social, económica, política y educativa.

Otra problemática de la formación de licenciados en ciencias naturales se asocia a la deserción en diversos programas de estudio en diferentes niveles, desde el básico hasta el universitario, con una elevada tasa de repetición de cursos. La causa de este fenómeno no ha podido establecerse con exactitud. Al respecto ha de investigarse el papel que el docente desempeña en la orientación de la enseñanza, especialmente tratándose de conocimientos de matemática, física y química. Aquí es importante establecer cuál es la formación de los docentes que orientan estos cursos y si realmente son docentes de profesión o docentes por el espacio laboral. Aquí radica la importancia de que la formación de licenciados en ciencias naturales sea

desarrollada por docentes que posean amplia formación teórica y pedagógica en el campo, fortalecida con estudios de postgrado y competencias investigativas que contribuyan a mejores y significativos aprendizajes. Esto implica necesariamente formar pedagógicamente a los profesores que poseen profesiones ajenas a la educación.

Los programas de licenciatura en las ciencias naturales tienden a poseer una organización común alrededor de las áreas de biología, química, física. Esto significa la pertinencia de los contenidos que se deben orientar. Sin embargo, este es un punto que ha incidido en la “sobrecarga” de créditos, contenidos, carácter disciplinar, laboratorios individualizados que, de alguna manera, subvaloran el campo pedagógico. A esto se agrega la desarticulación entre la teoría y la práctica, visible por ejemplo en los laboratorios, donde generalmente la teoría va por un lado y el laboratorio por otro. También incide el hecho que los docentes no dialogan académica y curricularmente. Este es un tema clave, que obliga a considerar lo que debiera saber el docente sobre la importancia del currículo y sobre las lógicas de aprendizaje intrínsecas a los procesos formativos en ciencias naturales.

Este documento además de presentar un análisis en el estudio de las licenciaturas en este campo, es la oportunidad de presentar alternativas didácticas en la formación de maestros y también en el papel que desempeñan los docentes. El libro, *Construcción del concepto de onda utilizando un modelo virtual* (Tamayo, 2015), manifiesta de manera alternativa, la forma de construir conceptos en las ciencias naturales, facilitando en el estudiante el aprendizaje autónomo y la visualización dinámica de los fenómenos naturales. El libro contribuye a repensar el tema de las clases separadas entre teoría y laboratorio, el uso de las plataformas, el valor agregado del interés formativo de los docentes en este campo de las ciencias.⁸

Para concluir, es importante elevar las licenciaturas a un lugar destacado dentro de la educación. La educación, más allá de ser un mandato, debe replantear de manera holística el deber ser de los programas de licenciatura. En relación con las ciencias naturales, hay que repensar y replantear las

⁸ La construcción de conceptos utilizando modelos virtuales, ha sido tema para el desarrollo de investigaciones en el cual se ha evidenciado la efectividad del proceso pedagógico alcanzando resultados de impacto. Un ejemplo de ello son los resultados alcanzados por estudiantes de los colegios Berchmans y la Institución educativa Rodrigo Llorada Caicedo de Cali.

dinámicas pedagógicas de quienes orientan estos conocimientos. Asimismo, debe entenderse mejor cuáles son los temas propios en la enseñanza, de acuerdo con el nivel específico de formación de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Canudas, L. (1972). *El currículum de estudios en la enseñanza superior*. Centro de Planeación Nacional de la Educación Superior. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista2_S1A2ES.pdf. Recuperado en noviembre de 2016.
- Congreso de la República. Ley 1753 de 2015 (junio 9) por la cual se expide el “Plan Nacional De Desarrollo 2014-2018, Todos por un nuevo país”.
- De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata. Tercera edición.
- Medina Ágredo, P. (2008). Aproximaciones a la flexibilidad curricular en la educación superior en Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, V.6. N.1. pp. 79-89. Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1075 de 2015 “Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 2450 de 17 diciembre de 2015 “Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación”
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Decreto 272 de febrero 2016. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de programas académicos de pregrado y posgrado en Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Resolución 2041 de febrero, 2016, que establece las características específicas de calidad de los programas de licenciatura. MEN: Circular, Directiva, y otros documentos.
- Muñoz, G. (2011). Análisis de la política ambiental colombiana en la década 2000-2010. *Semestre económico*, V.14. N.30. pp. 121-134. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/seec/v14n30/v14n30a7.pdf>. Recuperado en noviembre de 2016.

- Polino, C. (2011). *Los estudiantes y la ciencia: encuesta a jóvenes iberoamericanos*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. p. 11.
- Sacristán, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. Novena edición. Recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Diseno_d_Proyect_Curric/Unidad%201/aproximacion%20al%20concepto%20de%20curriculum.pdf. Recuperado en noviembre de 2016.
- Tamayo, H (2015). *Construcción del concepto de onda utilizando un modelo virtual*. Editorial académica española, ISBN 978365909731, octubre de 2015.

La estructura curricular en la formación universitaria en psicología en Colombia

Mario Díaz Villa
Mónica Viviana Gómez Vásquez

Introducción: Del currículo en la formación superior

El currículo constituye una dimensión importante en la propuesta de formación universitaria. Su estructura depende de las configuraciones que legitiman el conocimiento apropiado para la transmisión de saberes en el escenario educativo. La literatura sobre el concepto es extensa en cuanto a los enfoques y formulaciones técnicas (Taba, 1979; Tanner y Tanner, 1980; Tyler, 1949).

En el campo de la educación superior existen dos amplias concepciones acerca del currículo: a) aquéllas que consideran los componentes externos al hecho pedagógico; b) aquellas otras que conciben un marco de referencia desde la posición de los sujetos frente a las experiencias de aprendizaje currículo (De Alba, 1998; Brunet y Belzunegui, 2003; Pedroza Flores, 2004; Pedroza Flores y García, 2005). En cualquiera de los dos casos, el currículo puede ser entendido como un dispositivo de organización del conocimiento, el cual condiciona las prácticas educativas, a la vez que es determinado por el contexto en el momento histórico en que adquiere sentido (De Alba, 1993; Díaz Barriga, 1997; Gimeno, 1988; Grundy, 1998; Inciarte y Canquis, 2001; Peñaloza, 2000; Stenhouse, 1993).

Para Díaz, el currículo hace referencia a:

La selección de la cultura que se organiza y distribuye como conocimiento oficial, o conocimiento legítimo. La selección, organización y distribución del conocimiento oficial o legítimo están reguladas socialmente. Esta es una forma de estratificar las instituciones educativas encargadas de su transmisión y reproducción. (Díaz, 2008, p. 65).

El currículo es organizado sobre una base arbitraria de criterios de selección y combinación, que evidencian las relaciones de poder que sustentan los intereses institucionales y que legitiman, según el orden de importancia, a los aspectos académicos, pedagógicos y administrativos, entre otros. Es por ello que la

Organización y distribución por lo general, se materializan en lo que concernientemente se denomina plan de estudios, (...) el cual depende de los propósitos e intereses que un programa suscribe y de quienes se atribuyen la legitimidad sobre la selección. En ese sentido, el currículo se asocia también a un tipo de organización y de cultura institucional que tiende a expresarse en unas estructuras –curriculares y académicas– que, implícita o explícitamente, interpretan los patrones dominantes de organización del conocimiento. (Díaz, 2008, p. 75)

En las últimas décadas, el currículo en América Latina presenta la tendencia a ser un medio para estandarizar una propuesta de formación centrada en las demandas externas a la naturaleza de la educación superior, cuyo sentido último de su estructura se proyecta a la preparación de profesionales competitivos y funcionales para la lógica cambiante del mercado de trabajo y dependientes de la economía de conocimiento (Díaz, 2013).

Este panorama ha afectado profundamente la formación profesional y los tipos y niveles de formación. Este cambio no solo ha sido retomado por los organismos internacionales y nacionales de la educación superior sino que ha comprometido a las instituciones a crear nuevas condiciones para la formación, a adoptar nuevas estrategias en materia curricular, pedagógica, evaluativa; en fin, a generar nuevas opciones formativas. (Díaz, 2011, p. 7)

Dichas opciones formativas tienen que ver con la formación denominada por competencias, la cual deviene de la teoría del capital humano y entraña una idea de formación técnica para el trabajo, la cual según Brunet y Belzunegui (2003), puede entenderse como:

Una tecnología de gobierno orientada a transformar al personal para convertirlos en recurso cuyo cultivo y gestión óptima permite a la empresa mejorar su rentabilidad y productividad, y en el ámbito de una economía abierta, la adopción de una estrategia más activista por el aprovechamiento y mejora de la empleabilidad del capital humano, para responder a las presiones del mercado ya que la disponibilidad de trabajadores más formados puede aumentar la competitividad, y establecer una mejor complementariedad entre el capital humano y el físico. (p. 23)

En ese sentido, la formación en la relación universidad-empresa puede asumirse como “una metodología de modificación y generación de actitudes y aptitudes en las que el aprendizaje tiene lugar a través de relaciones instituidas (de vigilancia y autoexamen, obediencia y autodesarrollo) que unen al formador y al trabajador” (Brunet y Belzunegui, 2003, p. 25).

Lo anterior lleva a pensar que asistimos a una propuesta curricular centrada en contenidos estandarizados cuyo origen hace parte de un discurso que, además de ajeno a la formación universitaria, desvirtúa los principios de una educación multidisciplinaria que conciba en su naturaleza, la realidad diversa y pluricultural de la sociedad latinoamericana. A cambio de una formación humanista para la producción de saberes que propendan por la autonomía del pensamiento y el desarrollo social, se promueva una formación profesional flexible a las lógicas del mercado laboral.

No obstante, aunque los lineamientos internacionales (Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, Banco Interamericano de Desarrollo BID, entre otros) que rigen la dinámica de la educación superior en Colombia y América Latina, están mediados en su estructura organizativa, y en la circulación de saberes, por dicha lógica del mercado, se desconoce el caso particular de la formación profesional en Psicología en Colombia. De allí que resulte pertinente indagar, desde la perspectiva curricular, cuál es la idea de formación que se presenta en los proyectos educativos institucionales (PEI) y en los proyectos educativos de los programas de pregrado en Psicología y, en ese sentido, indagar por la propuesta de formación universitaria que la disciplina en la modalidad profesionalizante integra, en el contexto de la universidad colombiana. En consecuencia, surgen las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tipo o los tipos de Estructura Curricular que caracterizan la formación universitaria de los

pregrados en Psicología en Colombia y cuál es su relación con los lineamientos internacionales para la educación superior?

Del supuesto. Los discursos que sustentan los proyectos educativos institucionales (PEI), los proyectos educativos de los programas de Psicología (PEP) y, en consecuencia los planes de estudio (estructuras curriculares) en Colombia, presentan en apariencia una propuesta integral de formación desde la dimensión administrativa, académica, pedagógica y curricular asociada al principio de la flexibilidad educativa. No obstante, en la naturaleza del sentido de los documentos, se encuentra una idea de formación *por-en* competencias (Díaz, 2011), basada en la teoría del capital humano, en respuesta a la demanda de estandarización curricular para circular el mercado laboral, característica principal de la lógica neoliberal.

De esta manera, es probable encontrar como tendencia general en la esencia de los PEP en Psicología, una propuesta educativa con estructura curricular estandarizada, de contenidos agregados y asignaturista.

De la estructura curricular

Toda estructura curricular se establece por la selección y combinación de los contenidos, los cuales expresan la rigidez o flexibilidad de sus componentes dependiendo de la forma en que se establezca la organización y distribución del conocimiento a transmitir. Así, la estructura curricular se materializa en la formulación de un plan de estudios, regularmente bajo la forma tradicional de materias o asignaturas o a través de un sistema de créditos académicos.

La organización curricular “está más directamente relacionada con el establecimiento de los límites que regulan el ordenamiento y jerarquización de un conjunto dado de discursos que se constituyen como currículo” (Díaz, 2008, p. 186). Sobre los límites, el autor sostiene que ella los fija, “redefine fronteras y, de esta manera, regula la relación –articulación o aislamiento– entre los contenidos de formación” (*Ibidem*).

Desde esta perspectiva, Díaz considera que en el contexto latinoamericano de la educación superior,

Existen formas organizativas del currículo que se expresan en conjuntos especializados, agrupados de acuerdo con sus similitudes y diferencias, bien sea alrededor de grandes campos de conocimiento, o de sus componentes que se articulan en otro tipo de unidades, como ocurre alrededor de las áreas y las asignaturas. Estas formas de organización obedecen al hecho que el conocimiento profesional continúa defendiendo las cuatro propiedades fundamentales de las que habla Donald Schön, especialización, establecimiento firme, científicidad y estandarización (Díaz, 2008, p.187).

Por su parte, la distribución curricular tiene que ver con la secuencia y los ritmos de aprendizaje de los sujetos en el tiempo.

Con la secuencia, porque tradicionalmente los contenidos formativos se han organizado de conformidad con criterios temporales como la edad, el desarrollo y crecimiento del sujeto, el grado de complejidad del conocimiento o los niveles del sistema educativo. (...) Al aprendizaje, porque de conformidad con la secuencia se define el ritmo de aprendizaje. (Díaz, 2007: 231)

Los criterios de secuencia y ritmo en la distribución curricular tienen su fundamento en teorías del desarrollo, sobre las cuales se plantean niveles o momentos de aprendizajes en función de unos objetivos específicos y delimitados en el tiempo. Por distribución curricular se entiende regularmente el sistema de ciclos, créditos, núcleos formativos y proyectos mediante los cuales se organizan los contenidos en el plan de estudios de un programa de formación.

En síntesis, la selección, organización y distribución de los contenidos curriculares son reglas básicas en la recontextualización del conocimiento. Ellas pueden estar presentes en el currículo bajo formas tradicionales rígidas –a la manera de asignaturas que provienen de saberes unidisciplinarios– y/o bajo formas flexibles acordes con procesos formativos alternativos altamente cualificados para la educación profesional de los estudiantes, como los módulos, núcleos problemáticos y la formulación de proyectos.

De la hegemonía de los discursos dominantes sobre la educación depende la selección, organización y distribución del conocimiento en la formación superior. No obstante, el poder que se dinamiza en las instituciones produce tensiones alrededor de los intereses que se tejen entre los agentes educativos, ya sea desde las agencias nacionales e internacionales, las cuales, a través

de políticas, dan lugar a lineamientos decisivos para el reordenamiento de las prácticas educativas en función de los intereses globalizantes de carácter financiero, ya sea desde la lucha política por la reivindicación la reivindicación de derechos y responsabilidades sobre la cobertura, la calidad, la democratización y la inclusión en el sistema educativo.

Por ello, de todos los aspectos que constituyen la formación universitaria, se decidió centrar la mirada en el aspecto curricular para analizar el tipo o los tipos de estructura curricular a partir de la cual se formulan los planes de estudio. Esto supone, a su vez, identificar las formas de organización y distribución curricular que caracterizan los programas de pregrado en Psicología.

Materiales y métodos

Los resultados que se presentan en el siguiente apartado derivan de un estudio mixto de tipo descriptivo analítico con el objetivo de identificar y analizar de modo crítico el tipo o los tipos de estructura curricular que caracterizan la formación universitaria en Psicología en Colombia.

El análisis partió de la información obtenida de los proyectos educativos institucionales (en adelante PEI) y los proyectos educativos de los programas (en adelante PEP) de universidades colombianas que ofertan el programa de Psicología. Especialmente se tuvieron en cuenta los planes de estudio y las mallas curriculares para tipificar los modos de organización y distribución curricular (Díaz, 2007) que constituyen la estructura curricular de una muestra representativa de programas. El análisis incluyó una selección de documentos oficiales de las agencias nacionales e internacionales que orientan lineamientos para la formulación de políticas públicas para la educación superior en Colombia y América Latina.

Población. La población estuvo conformada por las 83 universidades que ofertan el programa de pregrado en Psicología en Colombia, excepto las fundaciones y/o corporaciones universitarias.

Muestra. Para el marco del muestreo se tomaron en consideración los criterios del observatorio de la calidad en Psicología (Asociación Colombiana

de Psicología, en adelante, ASCOFAPSI, 2013) y se definieron los siguientes para la selección de la muestra: carácter institucional; universidad, sector educativo —oficial y privado—; modalidad de los programas: presencial; documentos PEI, PEP e información académica actualizada de los programas de Psicología al 2012 incluyendo el plan de estudios (o malla curricular) y clasificación de zonas geográficas según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (en adelante, ICFES).

Conforme a lo anterior, el universo del estudio estuvo conformado por 83 universidades distribuidas por zonas según se presenta a continuación:

Tabla 1. Universidades por zonas ICFES y sector.

Zona ICFES país	Población		
	Oficial	Privada	Total
Zona Cafetera	11	13	24
Zona Caribe	0	12	12
Zona Central	3	15	18
Zona Magdalena medio y oriental	2	8	10
Zona Oriente	1	3	4
Zona Suroccidental	5	10	15
Total general	22	61	83

Fuente: Programas registrados en el ICFES según distintas regiones

Para la selección de la muestra, se aplicó un muestreo probabilístico (Klinger, 2006), estratificado por región y sector educativo. Así, el Muestreo Aleatorio Estratificado (en adelante MAE) para el presente estudio se formuló de la siguiente manera:

$$n = \frac{\sum_{h=1}^L W_h \left(\frac{N_h * P_h * Q_h}{N_h - 1} \right)}{V(\hat{P}_{st}) + \frac{1}{N} \sum_{h=1}^L W_h \left(\frac{N_h * P_h * Q_h}{N_h - 1} \right)}$$

$$V(\hat{P}_{st}) = V_o = \left(\frac{\delta}{z_{\alpha}} \right)^2 = \left(\frac{0.11}{1.64} \right)^2 = 0.0044$$

$$n = \frac{0.2857}{0.0044 + 0.0034} = 36$$

A continuación la tabla de cálculos para la conformación del tamaño de la muestra:

Tabla 2. Cálculos necesarios para el tamaño de la muestra.

Tipo	Universidad	Número de Universidades		Ponderación o peso del estrato h		Proporción poblacional de unidades que pertenecen a la clase C en el estrato h		Proporción poblacional que no pertenece a la clase c en el estrato h		$Nh \times Ph \times Qh$	$Nh - 1$	$wh \times (nh \times ph \times qh) / nh - 1$
		Nh		Wh		Ph		Qh				
Oficial	Zona Cafetera	11		13,3%	0,50	0,50	0,50	3	10	0,0364		
Oficial	Zona Caribe	0		0,0%	0,50	0,50	0,50	0	-1	0,0000		
Oficial	Zona Central	3		3,6%	0,50	0,50	0,50	1	2	0,0136		
Oficial	Zona Magdalena medio y oriental	2		2,4%	0,50	0,50	0,50	1	1	0,0120		
Oficial	Zona Oriente	1		1,2%	0,50	0,50	0,50	0	0	0,0000		
Oficial	Zona Sur-occidental	5		6,0%	0,50	0,50	0,50	1	4	0,0188		
Privada	Zona Cafetera	13		15,7%	0,50	0,50	0,50	3	12	0,0424		
Privada	Zona Caribe	12		14,5%	0,50	0,50	0,50	3	11	0,0394		
Privada	Zona Central	15		18,1%	0,50	0,50	0,50	4	14	0,0484		
Privada	Zona Magdalena medio y oriental	8		9,6%	0,50	0,50	0,50	2	7	0,0275		
Privada	Zona Oriente	3		3,6%	0,50	0,50	0,50	1	2	0,0136		
Privada	Zona Sur occidental	10		12,0%	0,50	0,50	0,50	3	9	0,0335		
	Total (Nh)	83										

Fuente: Gómez Vásquez (2014)

En consecuencia, las instituciones de educación superior del sector oficial y privado que conformaron la muestra fueron un total de 36.

Tabla 3. Selección de la muestra de Universidades por sector educativo y región.

Universidad	Zona
Universidad de Ibagué Universidad San Buenaventura - Medellín Universidad CES Universidad Católica de Oriente Universidad de EAFIT Pontificia Bolivariana de Medellín Universidad de Antioquia de Medellín Universidad de Antioquia Amalfi Universidad de Antioquia Carmen de Viboral Universidad de Antioquia Turbo	Zona cafetera
Universidad Autónoma del Caribe Universidad del Norte - Barranquilla Universidad Tecnológica de Bolívar Universidad Incca de Cartagena Universidad del Sinú	Zona del Caribe
Universidad del Bosque Universidad Antonio Nariño Universidad Católica Universidad de los Andes Universidad del Rosario Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá Universidad Santo Tomas Universidad de Cundinamarca	Zona Central
Universidad Autónoma de Bucaramanga Universidad de Santander Universidad Simón Bolívar Universidad de Pamplona	Zona Magdalena medio
Universidad de Boyacá Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Zona Oriente
Pontificia Universidad Javeriana - Cali Universidad Santiago de Cali Universidad ICESI Universidad Mariana Universidad del Valle - Cali Universidad Surcolombiana de Neiva Universidad de Nariño	Zona Occidente

Fuente: Programas registrados en el ICFES según distintas regiones

Análisis cuantitativo de la información. Para el tratamiento de los datos se emplearon dos técnicas: un Análisis Descriptivo univariado y bivariado y un Análisis Factorial Múltiple (en adelante AFM). Para los respectivos análisis se consolidaron dos bases de datos. La base de datos 1 se estructuró a partir de la información suministrada por las mallas curriculares y los PEP de Psicología que resultaron seleccionados en la muestra. La base de datos quedó constituida por 2043 individuos que en este caso son las asignaturas (ubicación vertical), por 16 variables correspondientes a los aspectos de la organización y distribución curricular (Díaz, 2007) y aspectos geográficos y generales de las universidades (ubicación horizontal). Las 16 variables fueron: semestre, asignatura, área, componentes, campos, núcleos, proyectos, flexibilidad, electiva, ciclo, número de créditos, universidad, sector, región ICFES, departamento, ciudad.

A partir de la sistematización de la base de datos 1 se construyó la base de datos 2. Para ésta, los individuos correspondieron a las 36 universidades seleccionadas por 34 variables organizadas en siete grupos, los cuales integran la Estructura Curricular y a la cual se aplicó el AFM.

Conforme la naturaleza de las variables, para las de tipo cualitativo se aplicó un Análisis de Correspondencias Múltiples (en adelante ACM) y para las de tipo cuantitativo un Análisis de Componentes Principales (en adelante ACP), los cuales integraron el AFM con un total de seis grupos específicos y uno general, el cual incluyó el análisis de todos los individuos (universidades) y variables según los grupos de: Flexibilidad, Distribución curricular, Ciclos, Campos, Área disciplinar, Área profesional y General.

El análisis de los hallazgos consideró el histograma de valores propios y la inercia acumulada de los ejes que obtuvieron mayor variabilidad. El análisis incluyó las coordenadas de las variables, las contribuciones y su influencia en la construcción de los planos, identificando la calidad de la representación. Para el AFM se tuvieron en cuenta los valores propios, las coordenadas, los coeficientes L_g y R_v , las contribuciones y los cosenos cuadrados.

Para el análisis cualitativo se empleó un Análisis de Contenido (AC) de tipo semántico (Mucchielli, 1974, citado por Collen, 2011, p.68), seleccionado en los documentos de las agencias internacionales (OCDE, UNESCO, BID, OIT, BM y la CEPAL) y de agencias nacionales (Constitución Política de Colombia, CNA, Ministerio de la Protección Social y Ministerio de Educación Nacional),

contenidos con referencia a la organización curricular en la educación superior y la propuesta de formación universitaria en Colombia. Así, se estructuró una matriz de análisis por categorías y subcategorías conforme al objetivo del estudio. La sistematización de los hallazgos por tendencias permitió identificar unidades de sentido para el análisis crítico frente al tipo de estructura curricular que caracteriza a los programas de pregrado en psicología, en conjunto con el análisis de tipo cuantitativo. El instrumento utilizado fue el Atlas. Ti. V. 6.2.

Resultados: Estructura curricular de los programas de pregrado en Psicología

Se analizó un número representativo de planes de estudio en Psicología intentando encontrar tendencias que arrojaran pistas sobre los modos en que se propone una relación con el conocimiento, desde la propuesta formativa de los programas de pregrado en Psicología. De lo que se trató fue de identificar elementos comunes que permitieran tipificar formas de organización y distribución curricular en la formación universitaria, empleando para ello un Análisis Descriptivo Univariado y un Análisis Multifactorial. A continuación se presentan los resultados.

De los modos de organización curricular

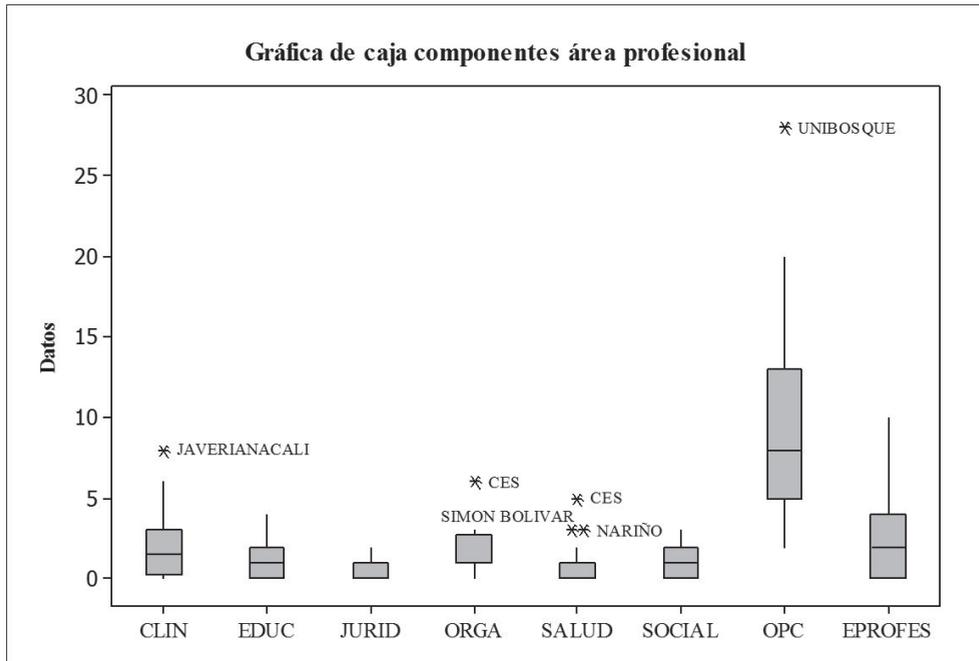
En cuanto a la organización de las asignaturas por áreas, se identifica en la Tabla 4 que las que corresponden al campo profesional, el 50%, esto es, 344 asignaturas, se clasifican en el componente opcional; el 12% de las asignaturas son electivas profesionales, y se presentan muy pocas asignaturas del componente jurídico, con el 2%; y de salud, con el 4%. En el Gráfico 1 se puede observar que el componente opcional es el que maneja una mayor variabilidad y presenta un punto atípico que corresponde a la Universidad del Bosque con 28 asignaturas. Los componentes clínico, organizacional y de salud, también presentan unos puntos atípicos. El punto atípico en clínica es de la Universidad Javeriana de Cali la cual presenta ocho asignaturas. En el caso del Componente Organizacional se destaca la Universidad CES con seis asignaturas; y en cuanto al Componente de Salud, las universidades CES, Simón Bolívar y la Universidad de Nariño tienen cinco, tres y tres asignaturas respectivamente, cuando en promedio es 1.

Tabla 4. Asignaturas correspondientes al área profesional.

Componentes del Área de formación profesional	Número de asignaturas. Según áreas	% de asignaturas. Según áreas	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Clínica	75	11%	0	8	2	2
Educativo	47	7%	0	4	1	1
Electiva profesional	85	12%	0	10	2	3
Jurídico	15	2%	0	2	0	1
Opcional	344	50%	2	28	10	6
Organizacional	55	8%	0	6	2	1
Salud	25	4%	0	5	1	1
Social	45	7%	0	3	1	1
Total	691	100%				

Fuente: Gómez Vásquez (2014)

Gráfico 1. Diagramas de caja componentes del área profesional.

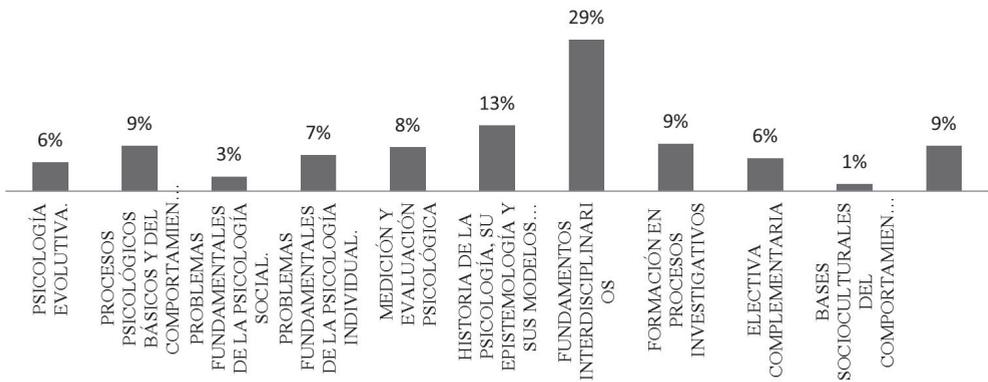


CLIN: Clínica, EDUC: Educativa, JURID: Jurídica, SALUD: Salud, OPC: Opcional, EPROFES: Electiva profesional

Fuente: Gómez Vásquez (2014)

En cuanto a las asignaturas correspondientes al área disciplinar, se muestra en el Gráfico 2 que el 29% de las asignaturas se clasifican en el componente Fundamentos Disciplinarios, el 13% de las asignaturas son del componente Historia de la Psicología, Epistemología y sus modelos, y se identifican muy pocas asignaturas del componente Bases Socioculturales del Comportamiento y Problemas Fundamentales de la Psicología Social –tan sólo el 1 y 3% respectivamente–.

Gráfico 2. Porcentaje de asignaturas de cada uno de los componentes del área disciplinar.



Fuente: Gómez Vásquez (2014)

Según la organización de las asignaturas por campos de conocimiento se muestra en la Tabla 5, que el 81.6%, esto es 1667 asignaturas, se clasifican en el campo humanidades¹. El 5% de las asignaturas son del campo ciencias naturales. Y se manejan muy pocas asignaturas de los campos Filosofía, Electiva y Tecnología: tan sólo el 2.2%, 2.1% y 0.3%, con un promedio de 1, 1 y 0 respectivamente.

¹ Conforme a la clasificación de los campos que se presenta en Díaz, (2007) (Ver Anexo 3: diccionario de base de datos 1), similar a la que propone el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) para la educación superior: el de la técnica, el de la ciencia, el de la tecnología, el de las humanidades, el del arte y el de la filosofía (Art 7, Ley 30 de 1992), las asignaturas específicas de la profesión en Psicología fueron clasificadas en el campo de las humanidades. Es por ello que este campo presenta la mayor porción de la sistematización de las asignaturas. Véase en las referencias bibliográficas Congreso de la República (1992).

Dentro de los aspectos comunes también se puede observar que son muy pocas las universidades que presentan en sus mallas curriculares asignaturas del campo Tecnología, en promedio por universidad es 0. Las pocas que ofrecen una o dos asignaturas de este campo son la Universidad de Boyacá, la Universidad Simón Bolívar, la Universidad Mariana, la Universidad ICESI y la Universidad Santiago de Cali.

Tabla 5. Estadística de asignaturas correspondientes a cada uno de los campos.

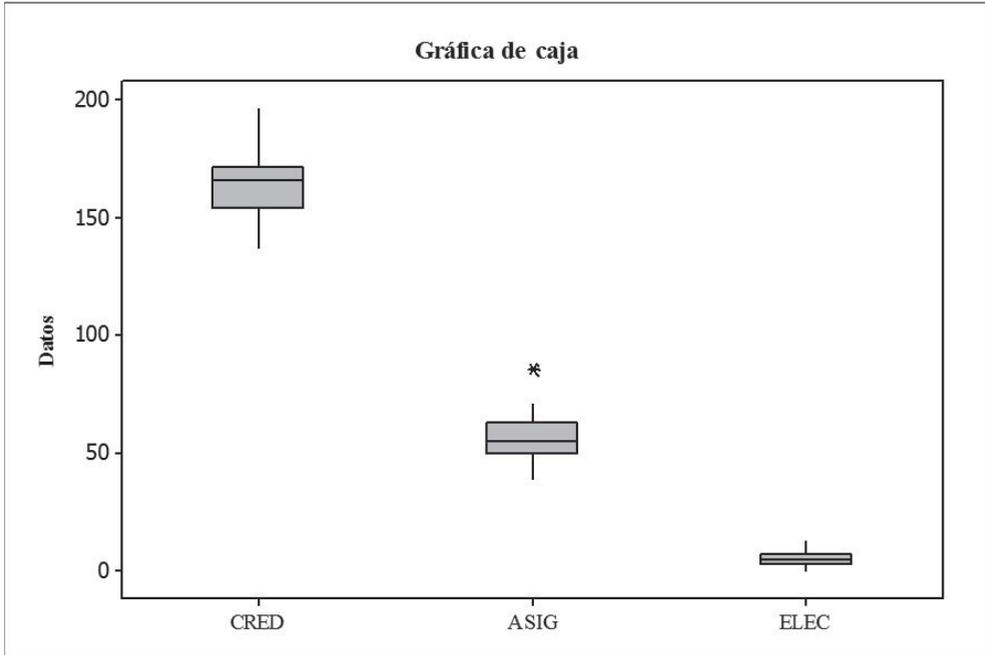
Campo	Número de asignaturas	%	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Humanidades	1667	81,6%	34	74	46	8
Ciencias naturales	103	5,0%	0	6	3	2
Ciencias sociales	98	4,8%	0	9	3	2
Matemáticas	82	4,0%	0	5	2	1
Filosofía	44	2,2%	0	3	1	1
Electiva	43	2,1%	0	6	1	2
Tecnología	6	0,3%	0	2	0	0
Total	2.043	100%				

Fuente: Gómez Vásquez (2014).

Análisis de Componentes Principales–ACP para el Grupo Campos.

Como se muestra el Gráfico 3, las universidades CES, Católica de Oriente, Surcolombiana, Pamplona, Norte de Barranquilla, Sinú, INCCA y la del Rosario, presentan un mayor número de asignaturas correspondientes al campo de las Ciencias Naturales. La Universidad del Valle, la Universidad Autónoma del Caribe, la Universidad Pontificia Javeriana Cali, la Universidad Antonio Nariño, la Universidad INCCA, la Universidad del Sinú y la Universidad de Santo Tomas, se caracterizan por tener mayor número de asignaturas correspondientes al campo Filosofía. Se destacan la Universidad del Bosque, la Simón Bolívar y la de Boyacá por presentar un mayor número de asignaturas en el campo de Matemáticas. Las universidades de Boyacá, Mariana, ICESI y Santiago de Cali, son las únicas que presentan asignaturas correspondientes al campo de Tecnología. La Universidad de Antioquia, la Universidad Santiago de Cali, la Universidad ICESI y la Pontificia Bolivariana presentan más asignaturas asociadas al campo de las Ciencias Sociales.

Gráfico 4. Diagrama de cajas variables, número de créditos, asignaturas y electivas.

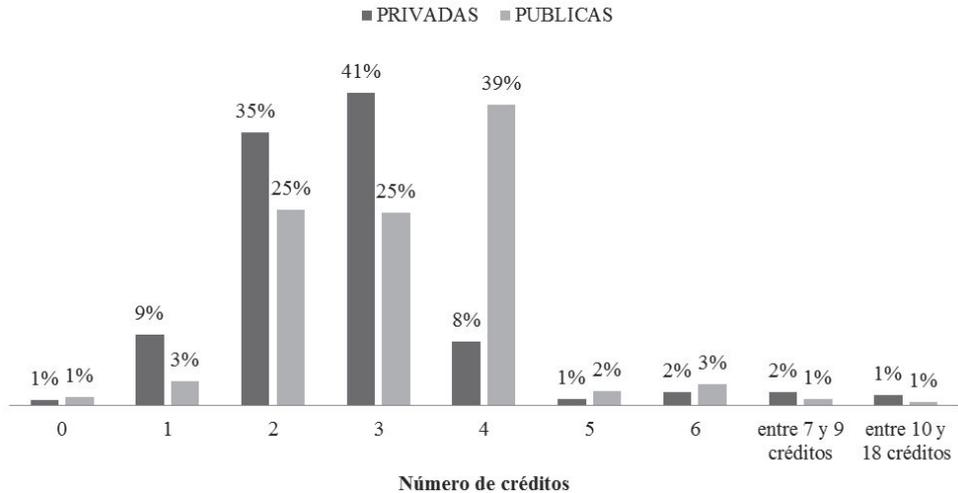


Fuente: Gómez Vásquez (2014)

Entre las universidades que menos manejan electivas se identifica la Universidad CES, la Universidad Pontificia Javeriana (Bogotá), la Universidad San Buenaventura (Medellín), la Universidad de Ibagué y la EAFIT. Entre las que manejan un mayor número de electivas, se encuentran la Universidad del Rosario, la Universidad de Cundinamarca, la Universidad Autónoma de Bucaramanga, la Universidad ICESI (Cali) y la Universidad Surcolombiana (entre 8 y 13 electivas).

Según el Gráfico 5 conforme al carácter de la universidad, las del sector oficial presentan un mayor número de asignaturas que tienen entre 3 y 4 créditos (64%), mientras que las universidades privadas presentan más asignaturas de 1, 2 y 3 créditos (85%). Téngase en cuenta que la universidad pública tiene en promedio 53 asignaturas y la Universidad privada 58.

Gráfico 5. Tipo de Universidades con respecto al porcentaje de asignaturas de acuerdo al número de créditos.



Fuente: Gómez Vásquez (2014)

El Análisis de Componentes Principales (ACP) para el grupo Distribución Curricular

En el Gráfico 6 se identifica la representación simultánea de los factores asociados a la distribución curricular (variables) y las universidades (individuos). La Universidad San Buenaventura de Medellín, Universidad Santo Tomas, Universidad CES, Universidad de Ibagué, Universidad de Santander, Universidad Tecnología de Bolívar, Universidad del Valle, Universidad Javeriana de Cali, Universidad del Rosario, Universidad Simón Bolívar y Universidad ICESI, son las que presentan un mayor número de créditos en su malla curricular. La universidad de Los Andes, Universidad Católica, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad Javeriana Bogotá y Universidad EAFIT se caracterizan por presentar pocos créditos. La Universidad INCCA de Cartagena, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de Nariño y Universidad de Pamplona,

aun cuando el decreto advierte sobre dicho aspecto (Art. 4). En cuanto a la selección de los contenidos curriculares, se identifica un mayor número de asignaturas correspondiente a la disciplina de Psicología, clasificada en el campo de las humanidades, presentándose una debilidad en otros campos, principalmente en el de Filosofía y Tecnología.

Frente a la distribución de los contenidos, los programas presentan una tendencia similar en el número de asignaturas y créditos (57 en promedio para las primeras y 166 en el caso de los segundos). Sin embargo, se identifica mayor número de créditos por asignatura en las universidades privadas frente a las del sector público. Este aspecto no es justificado en los documentos PEP. Por su parte, la distribución de los ciclos es igual en todos los programas: básico y profesional. El criterio de flexibilidad que presenta la mayoría de programas regularmente hace referencia a la oferta de electivas, las cuales no presentan un número representativo en la malla curricular. El plan de estudios proyecta una formación más de tipo profesionalizante, organizada en un modelo de competencias generales y específicas para el desempeño en los campos de acción del profesional en Psicología.

Discusión. Del tipo de estructura curricular que caracteriza a la formación universitaria en Psicología en Colombia

El análisis de los hallazgos obtenidos permite identificar que la estructura curricular para la formación universitaria en el campo de la Psicología en Colombia se encuentra alineada a los criterios de las agencias internacionales para responder a un modelo de formación sobre el cual las instituciones de educación superior deben ceder su autonomía, para acatar las orientaciones de los organismos multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), el Banco Mundial (BM, 2003, 2003a), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 1997) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012), entre otras, las cuales apuntan a una reestructuración del sistema educativo “cuyos discursos y prácticas hacen hincapié en el valor del dinero, la mayor oferta de opciones, el análisis costo-beneficio, el saneamiento administrativo, la distribución de recursos, los costos unitarios, los indicadores de desempeño y la selectividad” (Schugurensky, 1998, citado por Alcántara, A., 2006, p. 12).

Dada estas orientaciones externas para una estandarización curricular, las agencias nacionales que formulan políticas públicas para la educación superior en Colombia, conciben el currículo como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos (...) y llevar a cabo el PEI” (Congreso de la República, 1994, p. 10). Sin embargo, no son muy claros los lineamientos que se proponen para una estructura curricular que fomente la integralidad del currículo y la comprensión de las realidades locales, cuando dicha estructura curricular es reducida a una noción instrumentalizada de la flexibilidad. (Díaz, 2007; 2011; 2013; Gómez, 2014).

Así, para el caso de los programas de formación universitaria en Psicología se propone una estructura curricular desde un enfoque de competencias para dar respuesta “tanto a las necesidades cambiantes de la sociedad como a las capacidades, vocaciones e intereses particulares de los estudiantes” (Ministerio de Educación Nacional, 2003, p. 3).

En este contexto, el enfoque de las competencias se asocia a un discurso de la calidad con un fuerte impacto en la recontextualización de las disciplinas para cada profesión. Siendo de obligatorio cumplimiento para las Instituciones de Educación Superior (IES), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) determina una serie de lineamientos, sobre los cuales reposa una noción de integralidad del currículo en función de una noción reducida de la flexibilidad (Gómez, 2014). Desde esta perspectiva, el currículo contribuye a la formación en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, principios de acción básicos, capacidades y habilidades generales y específicas, de acuerdo con el estado del arte de la disciplina, profesión, ocupación u oficio (Consejo Nacional de Acreditación, 2013, p. 27).

Sin embargo, autores como Medina (2008) sostienen que la apropiación acrítica de las políticas públicas por parte de las IES sobre un modelo de formación flexible y de calidad, ha incidido en reformas curriculares de tipo instrumental y de cara a las opciones del mercado.

De esta manera, se entiende que la noción de currículo presenta, por una parte, cierta inestabilidad semántica en la apropiación de sus significados en las formas de reproducción del conocimiento, por “los modos de producción

de diferencias y estratificaciones individuales, sociales y culturales por la vía de nuevos lenguajes y de nuevas expresiones de lo social, de la identidad, del valor del conocimiento y, recientemente, de la competencia (Bernstein 1993; 1998). Por otra parte, la propuesta curricular que proyectan las IES en América Latina y particularmente en Colombia carece de una revisión crítica y fundamentada que soporte una estructura curricular. En consecuencia, este fenómeno se identifica en los programas de formación universitaria en Psicología.

Es probable que el fenómeno analizado presente variaciones en la dinámica interna de las instituciones, por la tensión que producen dichos lineamientos normativos entre los agentes educativos frente a la organización y distribución de los contenidos curriculares. Resultaría interesante indagar en este aspecto, para abonar a la discusión y reflexión en cuanto la problemática actual que representa la propuesta formativa en los programas en Psicología en particular, como para la educación superior en Colombia en general.

Conclusiones

El estudio descriptivo analítico de un grupo representativo de programas de formación universitaria en Psicología en Colombia en cuanto a la organización y distribución curricular deja ver la incidencia de las agencias internacionales sobre las políticas públicas nacionales en materia de estructura curricular de los planes de estudio, para una propuesta formativa en el nivel profesional.

El análisis permitió identificar un tipo de estructura curricular predominante que caracteriza los programas de las universidades del sector oficial y privado en cuanto a los modos de organización de las asignaturas por áreas, campos y distribución por créditos y ciclos. Aunque en la mayoría de los documentos se menciona el criterio de flexibilidad curricular, éste tiende a ser reducido a la oferta de asignaturas electivas y créditos académicos.

Este fenómeno, que no es exclusivo de la formación en psicología, viene impactando desde hace unas décadas la educación superior en Colombia y América Latina, promoviendo un modelo de formación instrumentalizado asociado a una instrumentalizada estructura curricular, bajo el enfoque de las

competencias. Dicho enfoque carece de una fundamentación pedagógica y educativa consistente y deviene de teorías económicas para la formación de capital humano, funcional a la lógica desregularizada del capitalismo global. Así, de la hegemonía de los discursos dominantes sobre la educación depende la organización y distribución del conocimiento en la formación superior.

Referencias bibliográficas

- Alcántara, A. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. *Revista da Faculdade de Educacao UFG*, 31(1). 11-33. Recuperado de <http://www.revistas.ufg.br/interacao/articulo/view/1490/1474>
- ASCOFAPSI. (2013). Programas acreditados. Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/observatorio/documentos/Programas_acreditados.pdf
- Banco Mundial. (2003). Aprendizaje Permanente en la Economía Global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-099079877269/547664-1099079984605/LLL_KE_Spanish.pdf
- _____. (2003). Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria. Recuperado de http://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod2_BancoMundial.pdf
- Brunet, I. y Belzunegui, A. (2003). *Formación y flexibilidad: critica sociológica a las competencias*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- _____. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (1997). La educación superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/1743/Estrategia%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior.pdf?sequence=1>
- Congreso de la República. (1994). LEY 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Congreso de la República. (1992). LEY 30. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- De Alba, A. (1993). El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: La paradoja entre posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular, en Alicia de Alba (Coord.). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México: Plaza y Valdes.
- _____. (1998). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores S.R.L. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf
- Díaz, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. La educación superior frente al reto de la flexibilidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- _____. (2008). *Sobre el currículo: más allá del concepto. Introducción a una semiótica del currículo*. Revista Colombiana de Educación Superior. 0, (1), 60-77.
- _____. (2011). *Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en la educación superior*. Pedagogía y saberes, Universidad Pedagógica Nacional, (35), 9-24.
- _____. (2013). Curriculum: debates actuales. Trazos desde América Latina. *Contextos*. 2(8), 21-33.
- Díaz Barriga, A. (1997). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez Vásquez, M. (2014). *La formación flexible en los programas de pregrado en Psicología en Colombia. Un estudio crítico*. Trabajo de grado de Maestría en Educación. Cali: Universidad Santiago de Cali.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Inciarte, G. y Canquiz, L. (2001). Análisis de la consistencia interna del currículo. *Informe de Investigaciones Educativas*, XV, 1 y 2. Caracas: Universidad Nacional Abierta. Dirección de investigaciones y Postgrado.
- Klinger, R. (2006). *Estadística, conceptos y aplicaciones de los métodos de muestreo*. Cali: Universidad del Valle.
- Medina, P. (2008). Aproximaciones a la flexibilidad curricular en la educación superior en Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 6(1). 79-89.

- Ministerio de Educación Nacional (2003). Resolución 3461. Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Psicología. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86388_Archivo_pdf.pdf
- OCDE-Banco Mundial. (2012). Evaluaciones de políticas nacionales de Educación. La Educación superior en Colombia. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Evaluaciones%20de%20pol%C3%ADticas%20nacionales%20de%20Educaci%C3%B3n%20-%20La%20Educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Colombia.pdf>
- Pedroza, R. (2004). Propuesta de un modelo curricular flexible para mejorar la calidad de la formación profesional. *DEP cuadernos para la educación superior*. 157-167. Recuperado de <http://cuib.unam.mx/~escalona/pagina/LECTURA1.pdf>
- Pedroza, R. y García, B. (2005). *Flexibilidad académica y disciplinar en las instituciones de Educación superior*. México: Universidad Autónoma de México.
- Peñaloza, W. (2000). *Teoría del curriculum*. Lima: Facultad de Educación U.N.M.S.M.
- Stenhouse, L. (1993). *Investigación y desarrollo del curriculum*: Madrid: Ediciones Morata.
- Taba, H. (1979). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tanner, D. y Tanner, L. (1980). *Curriculum Development. Theory into Practice*. New York: MacMillan.
- Tyler, R. (1949). *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO. (2005). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000- 2005. La metamorfosis de la educación superior. Recuperado de file:///C:/Users/Docente/Downloads/InformeES-2000-2005.pdf

Conclusiones: conocimiento y currículo

Mario Díaz Villa

Introducción

Comprender la organización del campo curricular en América Latina ha sido un reto dadas las diferencias existentes en el campo en términos de la distribución de los actores, los discursos y la diversidad de agencias que lo conforman. Nuestro interés se ha centrado en cómo los discursos se distribuyen tanto en el campo epistémico como en el campo pedagógico. En el primer caso se ha intentado definir la naturaleza de los diversos espacios epistémicos en los cuales se produce conocimiento sobre el currículo. En el segundo, se ha intentado describir la forma en que el currículo se expresa en los procesos de formación profesional. En este caso, se ha considerado la movilidad permanente de la semántica curricular, la cual es ampliamente variada, dados los lenguajes que se utilizan en los procesos de selección, organización y distribución del currículo.

Un aspecto central desarrollado en el proceso de investigación tuvo que ver con la manera en que el conocimiento es el principio fundante de la vida curricular en la universidad. Es común confundir la relación entre conocimiento y currículo. Cuando decimos conocimiento, nos referimos a la producción discursiva intrínseca a las disciplinas y regiones, a espacios epistémicos delimitados que dan lugar comunidades epistémicas, junto con su cultura, identidad, hábitos, división del trabajo y relaciones sociales.

Ya hemos dicho en otro lugar que tanto la coherencia interna como los principios de cohesión y los procedimientos de producción de conocimiento se expresan a través de diferentes formas de relación de los actores pertenecientes a un determinado campo académico: relaciones epistémicas (con el conocimiento) y relaciones sociales. Esto sucede con el campo intelectual del currículo, el cual difiere profundamente de lo que denominamos campo práctico del currículo. Este último es constitutivo de posiciones y relaciones, vinculadas a prácticas de producción de currículos relacionados con los procesos de formación.

El conocimiento de la estructura de ambos sub-campos del currículo (académico y práctico) permite entender mejor los procesos de especialización del conocimiento y su relación con los procesos formativos. Ambos campos difieren en su forma y contenido. Por esta razón, en el presente volumen se analizaron aspectos de ambos campos y se elaboraron descripciones de prácticas relacionadas con el diseño curricular a partir de estudios comparativos de programas de diferentes áreas de conocimiento de varios países de América del Sur.

Del estudio empírico sobre las expresiones del campo curricular en materia formativa podemos concluir que (a) la estructura curricular formal de las instituciones de educación superior en América Latina es muy diversa; y que (b) los arreglos organizativos del campo de la práctica curricular, inclusive dentro de una misma institución, son diversos o plurales. Cada institución tiene su propia organización curricular independientemente de la orientación epistémica de los actores, e independientemente del enfoque teórico dominante del programa de formación.

A manera de conclusión –y para dar apertura a un debate– me propongo plantear las diferencias entre conocimiento y currículo en la educación superior. Estos dos conceptos pertenecen a dos campos diferentes. Ellos poseen lugares y posiciones disímiles en la educación superior y entran en relaciones diferentes. Puede establecerse así la siguiente fórmula: mientras el currículo depende del conocimiento, el conocimiento no depende del currículo.

Por una parte, el currículo está asociado a la reproducción del conocimiento relevante, de habilidades o competencias especializadas, así como de principios

de orden, relación e identidad en los sujetos (Bernstein, 1998). Estos aspectos se han fragmentado en términos de perspectivas, puntos de vista, prácticas de diseño, intencionalidades formativas y formas de evaluación que responden a finalidades específicas. Por la otra, el conocimiento está asociado a sistemas simbólicos especializados, claves para la explicación y comprensión de las estructuras más secretas del universo y sus mundos. Igualmente es, en sí mismo, un medio imprescindible en la producción de nuevo conocimiento. De allí mi interés en aclarar estas diferencias y de mostrar la importancia que el conocimiento tiene como fuente del currículo.

Del conocimiento

En un nivel muy descriptivo podemos decir que el conocimiento es la fuente más importante de las concepciones, interpretaciones y niveles de comprensión del mundo, ya se trate del mundo de la naturaleza o el mundo de la vida, así como sus relaciones o interacciones, dependencias e interdependencias. Pero, además, el conocimiento, según Young y Muller (2016) y Muller (2012), se ha convertido indudablemente en la categoría organizadora más importante de las políticas educativas de los organismos internacionales y de muchos gobiernos nacionales. Estas consideraciones son claves para diferenciar no sólo el conocimiento de otras categorías conceptuales, sino también para diferenciar las diversas formas de conocimiento y el papel que asumen en la educación en el siglo XXI.

Ahora bien, la pregunta “¿a qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento?” puede ser respondida de múltiples maneras. Para historiadores como Peter Burke (2002) “necesitamos distinguir entre conocimiento e información, entre ‘saber instrumental’ y ‘saber objetivo’, así como entre lo que es explícito y lo que se da por supuesto” (p. 47). Lyotard (1987) establece una gran diferencia entre conocimiento y saber. Esta misma postura está presente en Foucault, para quien el saber es el producto de una práctica discursiva que excede el rigor y los límites de una disciplina. Por su parte, Villoro (2008) muestra que no es lo mismo creer, que saber o conocer. Para Bachelard (2000), es crucial la diferencia entre “conocimiento común” y “conocimiento científico”.

Estas consideraciones y otras que no menciono aquí muestran el sentido social, epistémico e histórico de las posturas frente al conocimiento y los cambios en éste —el conocimiento—, a partir de los cuales se han producido las nuevas posturas. Esto nos permite asumir que los cambios en la naturaleza del conocimiento no son meros cambios intra-científicos. Ellos son el producto de condiciones históricas relevantes y de interacciones entre el conocimiento y los entornos y contextos.

Un punto de vista alternativo sobre el conocimiento se resume en los siguientes postulados:

- El conocimiento sigue un movimiento que rebasa o trasciende las prácticas o experiencias cotidianas.
- El conocimiento se diferencia de la experiencia común. Dicho de otra manera, el conocimiento no puede reducirse a una simple realización de experiencias.
- La producción de conocimiento es el producto de una red compleja de relaciones sociales.
- El conocimiento articula relaciones de poder y control. Esto significa que el poder está presente en el conocimiento y el conocimiento es un dispositivo de poder.
- La división del trabajo define los límites, demarcaciones y delimitaciones entre los diferentes campos de conocimiento.
- La división del trabajo expresa el grado de especialización del conocimiento, la especificidad de sus discursos y la producción de límites específicos.

Del currículo

Son abundantes las analogías y las terminologías que se presentan cuando se quiere describir el currículo. Esta súper-abundancia semántica, la cual se relaciona con enfoques, aproximaciones, perspectivas, paradigmas, lenguajes, metáforas o definiciones, muestra la debilidad del concepto, debilidad que se expresa en la dificultad de producir un lenguaje descriptivo y explicativo (Bernstein, 1988).

De manera descriptiva, estableceré cuatro momentos relacionados con los procesos de transformación de la organización del conocimiento que han tenido una fuerte influencia en la configuración del currículo. Estos momentos son:

- El origen del conocimiento oficial: el *trivium* y el *quadrivium*.
- El desarrollo de las disciplinas en el siglo XIX.
- El surgimiento y desarrollo de las regiones en el siglo XX.
- El cambio de naturaleza del conocimiento y de su modo de producción entre finales del siglo XX y el siglo XXI.

Ahora bien, el conocimiento –y su organización clásica en disciplinas– tiene una base retrospectiva, en la medida en que recrea y reproduce las tradiciones heredadas del pasado. Así, por ejemplo, mientras en la Edad Media el conocimiento celebraba la diferencia entre la exploración de la palabra (*trivium*) y la exploración del mundo (*quadrivium*), en el siglo XIX los procesos de secularización condujeron a una transformación de los principios organizativos del conocimiento al aparecer las disciplinas especializadas de las ciencias naturales y sociales.

El interior dejó de ser el principio de crecimiento y se convirtió en objeto de gestión, de control. En este sentido, el papel de las ciencias sociales y humanas ha sido clave. Desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX dominó la organización disciplinaria, que tuvo un gran impacto en las formas de organización del currículo. Podríamos decir que en el siglo XIX hubo una reestructuración del conocimiento que avanzó hasta el siglo XX. Esta reestructuración es la que dio origen a las regiones del conocimiento que se organizan al lado de las disciplinas. El principio que rigió y aún rige en las disciplinas, a pesar de que ya no pueden permanecer aisladas, fue el principio de clasificación rígida.

Ahora bien, al referirnos a las disciplinas debemos considerar la forma que adopta en ellas la estructura del conocimiento. Aquí es importante distinguir entre la *estructura del conocimiento de las ciencias naturales* de la *estructura del conocimiento de las ciencias sociales y humanas*. Al respecto, Bernstein (1998, p. 196) plantea que el discurso de las ciencias naturales “adopta la

forma de una estructura coherente, explícita, basada de manera sistemática en principios y jerárquicamente organizada”. Muller (2012) ha descrito las relaciones de estas disciplinas en términos de integración del conocimiento, colaboración, aprendizaje, altos niveles de sus proposiciones, convergencia y acuerdo sobre los fundamentos epistémicos, etc. A esta estructura la denominaremos “estructura jerárquica del conocimiento”.

En el caso de las ciencias sociales, la estructura del conocimiento está constituida por una serie de lenguajes especializados, con modos especializados de interrogación y criterios especializados para la producción de textos (Muller, 2012). Pensemos, por ejemplo, en el amplio conjunto de perspectivas que han fragmentado la sociología. Cada perspectiva deviene un lenguaje especializado. Así, es posible encontrar diversos lenguajes especializados: L1, L2, L3, L4 etc. Desde este punto de vista, podríamos decir que las disciplinas de las ciencias sociales se caracterizan por su falta de integración del conocimiento, poca convergencia sobre los fundamentos en virtud en virtud de la discrecionalidad de los puntos de vista.

Es importante considerar, aún hoy, cómo estas diferencias viajan al currículo. Así pues, no es lo mismo un currículo centrado en o a partir de las ciencias naturales que otro centrado en o a partir de las ciencias sociales.

Pensemos ahora en el cambio que se produjo a partir de la segunda mitad del siglo XX. Las disciplinas sufrieron una modificación sustancial. Esta modificación condujo a lo que se ha denominado “regionalización del conocimiento”. En este sentido, las regiones (epistémicas) han sido el producto de la recontextualización de las disciplinas singulares. Las regiones pueden considerarse la articulación de campos de conocimiento y campos de práctica. Aquí podemos encontrar numerosos ejemplos de regionalización y sub-regionalización del conocimiento, como la ingeniería, la arquitectura, la medicina y, recientemente, la informática, los estudios de género o –por qué no–, las perspectivas de la sustentabilidad, la educación ambiental, etc. Las regiones se consideran compuestas de conocimientos especializados recontextualizados de las disciplinas que se articulan a campos de prácticas. El proceso de regionalización del conocimiento dio origen a una multiplicidad de profesiones que se organizaron en forma sectorial. Este fenómeno puede observarse en la segunda mitad del siglo XX en Colombia, donde se crearon

numerosos programas profesionales que hoy día continúan aumentando con las llamadas profesiones de cuarta generación.

Analicemos ahora las relaciones entre la estructura del conocimiento y la estructura del currículo. Estas relaciones no son directas, esto es, no se puede leer una estructura del currículo a partir de una estructura de conocimiento, si bien el currículo tiene sus bases en el conocimiento. Dicho de otra manera, no hay una relación directa o mejor, una traducción directa del campo de producción al campo de recontextualización. Ahora bien, si incluimos al aprendiz tendremos que decir que para cada estructura de conocimiento hay una estructura del que conoce. Así pues, si queremos analizar el conocimiento en un currículo debemos considerar la estructura del conocimiento, la estructura de quien conoce y las estructuras social y cultural del contexto de recontextualización.

Ahora bien, desde finales del siglo XX hay un cambio profundo en la naturaleza del conocimiento. La racionalización creciente de los procesos productivos ha contribuido al surgimiento de puntos de vista sobre el relativismo del conocimiento, y sobre su carácter performativo.

Este nuevo concepto de conocimiento se ha traducido en lo que se ha dado en denominar saber. Alrededor de este término, las tesis de Lyotard planteadas en su reporte *La condición postmoderna: informe sobre el saber*, son paradigmáticas: El saber ha cambiado de estatuto en la sociedad.

El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación (*Bildung*) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma-valor. (Lyotard, 1987, p.6)

Como podemos ver, las transformaciones en las disciplinas, los cambios en la naturaleza del conocimiento, el sentido paradigmático que adquiere el saber (de naturaleza performativa) han pluralizado la noción de ciencia, los métodos de investigación; derribado la concepción ortodoxa y paradigmática del método científico y generado nuevas modalidades de investigación que deconstruyen la hegemonía de las grandes narrativas teóricas y epistemológicas.

La diferencia entre conocimiento y saber es hoy crucial en la educación, ya que la performatividad de los procesos formativos ha conducido al debilitamiento del conocimiento como principio intrínseco ligado al crecimiento interior del ser, como garantía de legitimidad e integridad, asociado a principios y valores, propios de ética profesional y al predominio del saber. La recontextualización orientada hacia el saber (“saber hacer en contexto”) ha tenido profundas implicaciones en la formación, las cuales pueden observarse en la creciente tendencia hacia el desarrollo de competencias y habilidades, alrededor de las cuales se ha producido un fuerte mercado profesional.¹ En síntesis, podemos afirmar que en buena medida la organización del conocimiento oficial ha comenzado a debilitar el principio de clasificación y reproduce nuevas recontextualizaciones, que tienden a hibridar relaciones como, por ejemplo, conocimiento-*experiencia*, conocimiento-*vida*, conocimiento-*competencias*; conocimiento-*problema*, en las cuales las unidades *experiencia*, *vida*, *competencias*, *problemas* se han convertido en los principios dominantes del currículo.

Es importante considerar que los cuatro momentos enunciados atrás no son puros y que entre ellos se producen grandes dinámicas que fueron acumulándose hasta generar los grandes cambios. En todo este proceso tiene que ver tanto la universidad como las academias y otras organizaciones que se fueron produciendo desde la Edad Media. A manera de ejemplo, podemos citar el surgimiento de las academias en el siglo XVI (400 academias en Italia), la revolución científica del siglo XVII con el surgimiento de las sociedades científicas, la ilustración del siglo XVIII (cuando se pone en tela de juicio el monopolio de la educación superior ejercido por la universidad). En 1700 ya existían instituciones alternativas a la universidad dedicadas a la educación superior. En el siglo XVIII ya existían unas setenta sociedades científicas.

El surgimiento de las regiones epistémicas ha sido crucial en el siglo XX.

¹ El mismo Lyotard agrega una importante diferencia entre conocimiento y saber, cuando dice que: “El saber en general no se reduce a la ciencia, ni siquiera al conocimiento. El conocimiento sería el conjunto de los enunciados que denotan o describen objetos, con exclusión de todos los demás enunciados, y susceptibles de ser declarados verdaderos o falsos. Pero con el término saber no se comprende solamente, ni mucho menos, un conjunto de enunciados denotativos; se mezclan en ellos ideas de saber-hacer, de saber-vivir, de saber-oír, etc. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden a los criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y/o de dicha (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual), etc.” (Lyotard, 1987, p. 18).

Recordemos que una región se crea mediante la recontextualización de disciplinas. La regionalización del conocimiento, como plantea Bernstein (1998), constituye un indicador de la tecnologización del conocimiento. Las regiones están orientadas a campos de práctica, de producción y desarrollo y tienen una base contextual muy fuerte. Por esto han tenido un impacto fuerte en la clasificación del conocimiento que, recordemos, en el siglo XIX privilegió a las disciplinas.

El surgimiento agudo de regiones como la ingeniería, la salud, la administración (o ciencias empresariales), la comunicación y recientemente subregiones como los negocios internacionales, los estudios medioambientales e, inclusive, el turismo, ha producido en la universidad un crecimiento inusitado de los currículos, que recontextualizan más de una disciplina. Las regiones, incluidas las más recientes, que han dado origen a lo que podemos denominar profesiones de cuarta generación, han transformado las culturas pedagógicas dominadas por las disciplinas y han debilitado su autonomía. Hoy asistimos a movimientos permanentes de la organización académica de las instituciones de educación superior que extienden sus unidades académicas y curriculares como consecuencia de la creciente regionalización del conocimiento. A esto agregamos la arbitrariedad y autonomía de los contenidos de las regiones que no se inscriben en una lógica disciplinaria, sino en la lógica de las demandas contextuales y más específicamente del mercado, a cuyo servicio, como anota Bernstein, ponen sus resultados.

La regionalización del conocimiento ha debilitado la clasificación de los discursos de las disciplinas y ha producido un cambio sustancial en la identidad que se constituye en los procesos de formación. La regionalización ampliada del conocimiento ha debilitado igualmente las características cognitivas de las disciplinas fundantes. Es así como las nuevas regiones tienen fundamentos disciplinarios débiles y en consecuencia inculcan identidades académicas débiles. La mayoría de las nuevas regiones están fuertemente orientadas a la práctica y a la solución de problemas contextuales. Ellas hacen énfasis en el *know-how* necesario para las tareas profesionales.

En este escenario es crucial avanzar en la comprensión de las relaciones entre conocimiento y currículo a partir de la reflexión obligada de problemas que conciernen a la vida de las sociedades contemporáneas, tales como los

procesos de personalización, la transformación de la división rígida del trabajo, el surgimiento de nuevos modos de investigación, el surgimiento de nuevos valores, el surgimiento de nuevas tecnologías, la fragmentación del saber, la desburocratización de la gestión, la desritualización de las relaciones sociales, de la des-jerarquización de las organizaciones, la globalización del capitalismo flexible, y sus secuelas en la globalización de la pobreza, de la contaminación, del deterioro medioambiental, la flexibilización del trabajo y, con ello, el incremento de la incertidumbre en la vida y en el empleo.

Estos aspectos objeto de reflexión pueden considerarse externos o extrínsecos al currículo, aunque no se puede ignorar la influencia que tienen sobre éste. Estas relaciones podemos denominarlas *relaciones entre*, esto es, aquéllas que se presentan entre el currículo y los contextos externos. Pero también debemos considerar aquellas otras relaciones internas al currículo, esto es, las que tienen que ver con las estructuras de conocimiento que directa o indirectamente se expresan en el currículo. Las diferencias epistémicas y sociales que se producen entre los campos disciplinares tienen un efecto crucial en las formas de selección, organización y distribución del conocimiento: si examinamos las denominadas disciplinas duras, o de las ciencias naturales y exactas, observamos que sus estructuras de conocimiento son jerárquicas.

En síntesis, el tema del conocimiento y el tema del currículo pertenecen a campos discursivos diferentes. Esta diferencia es hoy crucial en la educación, pues los cambios en las bases sociales han afectado tanto la naturaleza del conocimiento como la naturaleza del currículo. Así, por ejemplo, la performatividad de los procesos formativos ha conducido al debilitamiento del conocimiento como principio intrínseco ligado al crecimiento interior del ser, como garantía de legitimidad e integridad, asociado a principios y valores, propios de ética profesional, y al predominio de la formación centrada en la acción. La recontextualización orientada hacia el “saber-hacer” ha tenido profundas implicaciones en la formación, las cuales pueden observarse en la creciente tendencia hacia el desarrollo de competencias y habilidades alrededor de las cuales se ha producido un fuerte mercado profesional. En síntesis, y enfatizando algo ya expuesto, podemos afirmar que la organización del conocimiento oficial (o currículo) ha comenzado a debilitar el principio de clasificación, produciendo recontextualizaciones como, por ejemplo: conocimiento-experiencia, conocimiento-vida, conocimiento-competencias y

conocimiento-problema, donde las unidades *experiencia, vida, competencias, problema* se han convertido en los principios dominantes del currículo, a expensas de la consideración del conocimiento como principio clave para la comprensión del mundo.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI editores
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Lyotard, J. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Muller, J. (2012). *Reclaiming knowledge: Social theory, curriculum and educational policy*. London: Routledge/Falmer.
- Villoro, L. (2008). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores.
- Young, M. y Muller, J. (2016). Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. En *Curriculum and the specialization of knowledge: studies in the sociology of education*. London, New York: Routledge, 64–79.

Sobre los autores

Mario Díaz Villa es Licenciado en Literatura e Idiomas, tiene estudios de Maestría en Lingüística en La Universidad del Valle, y PhD en Educación de la Universidad de Londres. Actualmente es profesor de tiempo completo de la Universidad Santiago de Cali. Ha realizado numerosas publicaciones en el campo de la educación en libros y revistas nacionales e internacionales. Actualmente, investiga sobre el campo curricular y sobre problemas de aprendizaje en la universidad. Entre sus obras se destacan *El campo Intelectual de la educación*, *Flexibilidad en la educación superior*, *Lectura crítica de la flexibilidad Vol 1*.

Walter Humberto Moreno Gómez es Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad del Valle, Especialista en Educación Sexual de la Universidad Antonio Nariño, Magíster en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali. Actualmente es docente hora cátedra en el área de elaboración y dirección de proyectos de investigación en la Universidad del Valle, sede Palmira. Ha realizado investigaciones y publicaciones en el campo de la educación y el currículo, entre ellas los capítulos de libros “La Pedagogía crítica como salida a la Educación por Competencias” y “El Poder del currículo en tiempos neoliberales”. En la actualidad, su interés investigativo se centra en el campo de la Actividad Física, Deportes y Educación.

Alfonso Paz Samudio es Licenciado en Matemáticas de la Universidad Santiago de Cali, Magister en Dirección Universitaria de la Universidad de los Andes (Bogotá) y Doctor en Educación, con énfasis en Educación

Superior, de Atlantic International University. Actualmente es docente de dedicación exclusiva en el área de Pedagogía y Conocimiento de la Facultad de Educación. Ha realizado investigación y publicaciones en este campo, entre ellas se encuentran dos artículos: “Una reflexión sobre las Matemáticas de la Complejidad y la Complejidad de las Matemáticas”, y “Una revisión de la noción de competencia en la universidad de hoy: De Platón a Castoriadis y a Llinás”. Investiga sobre el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Héctor Jaime Chica Fernández es ingeniero en Electrónica egresado de la Universidad Antonio Nariño, con especialización en Docencia para la Educación Superior y Maestría en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali. Tiene experiencia docente en educación media, tecnológica y universitaria, y experiencia investigativa. Actualmente investiga sobre la enseñanza de la tecnología en la educación media y su aplicación a proyectos de emprendimiento, acompañando el proyecto “Piensa en Grande” de la Fundación Telefónica y Socialab.

Andrea Palomino Salcedo es Ingeniera de Sistemas de la Universidad de San Buenaventura Seccional Cali, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Piloto de Colombia, así como en Informática Educativa de la Universidad Libre Seccional Cali, y en Tecnológica en Desarrollo de aplicaciones para Dispositivos móviles del SENA. También es Magíster en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali. Ha realizado cursos de educación e informática educativa en la Universidad de São Paulo y São Carlos de Brasil. Actualmente participa en el Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico–Programa Delfín a través de la Universidad del Valle.

Deicy Correa Mosquera es Licenciada en Educación Preescolar y Magister en Educación superior de la Universidad Santiago de Cali. Actualmente es docente hora cátedra en el programa de educación preescolar de la USC. Su más reciente artículo “La importancia de la grafía en los procesos cognitivos de la educación preescolar” analiza la manera como los infantes entran en contacto con el lenguaje escrito. Actualmente investiga sobre problemas del aprendizaje en la educación preescolar y tiene algunas publicaciones al respecto.

Patricia Medina Agredo. Licenciada en Biología y Química, y Psicóloga de la Universidad Santiago de Cali (USC), Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad San Buenaventura (USB). Actualmente es Decana de la Facultad de Educación de la USC. Ha realizado investigaciones y publicaciones en temas relacionados con la organización académica, el currículo, lenguaje. Tiene numerosas publicaciones sobre temas educativos en revistas nacionales.

Derly Jenny Garces Cabal. Médica cirujana de la Universidad del Valle, Ginecóloga y obstetra egresada de la Universidad del Valle, Magister en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali. Investiga actualmente el tema del diseño curricular en la educación médica en América Latina. Posee publicaciones sobre este campo de estudio. Su principal campo de investigación es el análisis comparativo del diseño curricular en la formación de profesionales de la medicina, tema sobre el cual posee varias publicaciones.

Aura Ligia Ramírez Quiñones es Contadora Pública egresada de la Universidad Santiago de Cali, Magister en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali. Tiene amplia experiencia en la enseñanza de los sistemas contables. Actualmente investiga sobre los problemas del diseño curricular en la formación contable y sobre los estándares internacionales en América Latina.

Martha Cecilia Lasprilla Gómez, Licenciada en Lenguas Modernas egresada de la Universidad Santiago de Cali, Magister en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali. Posee amplia experiencia como docente en instituciones de enseñanza básica secundaria. Investiga actualmente temas relacionados con el diseño curricular en lenguas Modernas. Tiene varias publicaciones en este campo.

Mónica Viviana Gómez Vásquez es Psicóloga de la Universidad de Valle, con experiencia en el área de clínica con orientación psicoanalítica. Magister en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali. Actualmente cursando estudios de Psicoanálisis en la Universidad de Buenos Aires-Argentina. Profesora en universidades como la Cooperativa de Colombia y la Universidad del Valle y, actualmente en la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali, como profesora de tiempo completo y miembro de los grupos de investigación CIEDUS y Pedagogía Infantil.

