

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 (Altillo.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.Colombiaprende.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/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.