

MALAGÓN, Luis Alberto. El currículo: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad-sociedad. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.1 (Julio-Diciembre de 2004). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061

Copyright © 2004 Revista ieRed.

Se permite la copia, presentación y distribución de este artículo bajo los términos de la Licencia Pública Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs v2.0 la cual establece que: 1) se de crédito a los autores originales del artículo y a la revista; 2) no se utilicen las copias de los artículos con fines comerciales; 3) no se altere el contenido original del artículo; y 4) en cualquier uso o distribución del artículo se den a conocer los términos de esta licencia. La versión completa de la Licencia Pública Creative Commons se encuentra en la dirección de Internet: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/>>

EL CURRÍCULO: DISPOSITIVO PEDAGÓGICO PARA LA VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-SOCIEDAD

Luis Alberto Malagón Plata
a_malagon2003@yahoo.es

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad del Tolima
Ibagué – Colombia

1. CONSIDERACIONES GENERALES

Los procesos de vinculación universidad-sociedad involucran el proyecto curricular, esto es, la propuesta de formación, aunque no necesariamente, es decir, que no todos los procesos de vinculación suponen el involucramiento directo del currículo. Por ejemplo cuando un docente o un grupo de docentes como resultado de sus investigaciones deciden por cuenta propia o a través de una oficina en la universidad, comercializar de diversas maneras los conocimientos, implica que el currículo como tal no está directamente involucrado, estas acciones no son consideradas como parte de la formación, sino más bien como actividades para la obtención de beneficios económicos o reconocimientos para los individuos o los colectivos que intervienen.

Diferente es, cuando se realizan los internados empresariales, los semestres industriales, las prácticas de campo o incluso cuando dentro de la carrera se gestionan formas de cooperación con el entorno a través de proyectos empresariales para consolidar la formación en el propio terreno del desarrollo de proyectos productivos o sociales.

En cualquier caso y dependiendo en gran medida del concepto de currículo que se maneje en lo teórico, en lo metodológico y en lo operativo, es posible visualizar que tanto podemos hablar de pertinencia curricular o simplemente de pertinencia institucional. Por ello es importante abordar el análisis del currículo, desde lo histórico, lo teórico conceptual, lo metodológico y en su contextualización interna como externa.

El currículo se constituye en el puente que permite, fomenta y desarrolla la interactividad entre la universidad y el contexto y por supuesto también, entre la teoría y

la práctica. Esta idea se desprende de Kemmis¹, quien considera que la teoría curricular enfrenta una doble situación. Por un lado, la relación teoría-práctica en el proceso educativo y por otra, la relación entre educación y sociedad. En ese sentido implicaría que el currículo no solamente constituye una propuesta o es un vehículo que concreta la relación entre la sociedad y la educación, sino también, implica un quehacer, una práctica pedagógica. Este hecho, la doble situación del currículo, abriría campos de investigación en las dos direcciones: las prácticas pedagógicas como prácticas curriculares; y, las prácticas curriculares (teoría y práctica), como el puente, la correa de transmisión entre la sociedad y la escuela. De la forma (teórica y práctica) como la escuela (universidad) enfrente esa doble situación, es posible caracterizar la naturaleza del currículo.

2. ORIGEN, CONCEPTO Y PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Hamilton² realiza una indagación que nos permite rastrear la utilización del término desde 1582 en la Universidad de Leiden y en 1633 en la Universidad de Glasgow. Sin duda no es gratuito que el término haya aparecido en esas dos universidades de clara influencia protestante y calvinista: Este uso del término *currículum* ya integra y sintetiza tendencias que recoge la reforma Protestante: la idea de clase escolar o curso, como entidad organizada en torno a la adquisición de conocimientos definidos; la idea de método educativo, como facilitador de la comunicación entre profesores y estudiantes (1539); la idea de disciplina, orden y control³. En estas consideraciones sobre el origen del término *currículum*, se encuentra la idea de que el surgimiento del término y el concepto en su forma tradicional se encuentran ligados al origen y desarrollo de las ideas y las prácticas del capitalismo, tesis que por lo demás sostiene la mayoría de los estudiosos del tema, con la excepción de Lundgren⁴, para quien y con base en una sistematización de los contenidos curriculares a partir de lo que él denominó *códigos curriculares*, elabora una historia del currículo desde la época clásica hasta nuestros días.

El argumento central de Lundgren se relaciona con los procesos de producción y reproducción, tanto de las condiciones de existencia como de la garantía de que esta continuará su devenir (reproducción) a partir de crear representaciones a través de las cuales irá generando nuevas condiciones (materiales, conocimiento, habilidades, destrezas). En ese sentido, los códigos curriculares aparecen más como teorías educativas que como perspectivas curriculares. De cualquier forma para Lundgren, como

1 KEMMIS, Stephen. El currículum, más allá de la teoría de la reproducción, 2 ed. Madrid: Morata, 1993. p. 28. (La pedagogía hoy).

2 HAMILTON, David. Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. En: Revista de Educación: Historia del currículo (I). No. 295 (may. – ago. 1991); p. 187-206; y En: Revista Iberoamericana de Educación. No. 1 (1993); p. 201-222.

3 AGUIRRE, María Esther. De una propuesta curricular llamada “Didáctica Magna”. En: ALBA, Alicia de; coord. El currículo universitario. De cara al nuevo milenio. 2 ed. México: Plaza y Valdés, 1993. p. 71. (Educación, Serie Mayor).

4 ESTEBARANZ GARCÍA, Aracely. Didáctica e innovación curricular. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1995. p. 144

para Brody⁵, el origen del currículo estaría en el seno mismo del nacimiento de la educación como una tarea social, consciente y premeditada; ésto es, desde la antigüedad. Para Brody la historia del currículo es la historia de los métodos de enseñanza y a través de ellos es posible construir una visión de la educación⁶. Para Lungren la historia de los códigos curriculares (contenidos), es la historia de la educación y del currículo⁷.

Aunque no es el objeto de este capítulo generar una discusión en torno al origen del currículo, es importante establecer que sus múltiples definiciones y conceptualizaciones permiten deducir que no solamente es polisémico sino que se encuentra ligado al desarrollo de la institución educativa en sus –también– variadas expresiones. Sin duda como ya en muchas oportunidades la teoría marxista lo expresó, en cada estadio de desarrollo social, se dio una forma dominante de producción y por supuesto una forma dominante de reproducción, no solamente de las condiciones materiales, sino también de las condiciones culturales, simbólicas e ideológicas que le sirven de soporte.

Otra cosa muy diferente es que la mayoría de los autores (Díaz Barriga, Alba, Contreras Domingo, Sacristán, y obviamente, los norteamericanos e ingleses) refieren la historia del currículo y de la escuela y de la pedagogía, al nacimiento y desarrollo del capitalismo e incluso el profesor Díaz Barriga relaciona directamente el término con el surgimiento de la lo que él llama la pedagogía industrial fundada en la pedagogía norteamericana. Quizás exista una confusión entre la influencia de la pedagogía norteamericana en América Latina, la cual es evidente, y el desarrollo de la teoría curricular, que indudablemente ha tenido un fuerte impulso en ese país como podrá verse más adelante. La teoría educativa y la teoría curricular han recibido aportes de autores e investigadores que no necesariamente son norteamericanos y cualquier historia de la pedagogía, de la educación y del currículo puede dictaminarlo.

Sin duda, para la mayoría de los estudiosos del currículum, éste se desarrolla en el contexto de la escolarización, por cuanto, “el currículum no se da en el aire, se asienta, se modela, en una estructura determinada que es el espacio escolar, y en lo que se expresa de una sociedad en un lugar y en un tiempo específicos”⁸, de allí que su estudio y teorización se den en el marco de los procesos teóricos sobre la escuela. ¿Podría hablarse de un currículo no escolar?, ¿Es el currículum oculto una expresión de procesos escolarizados o no escolarizados? En realidad el concepto de escuela ha cambiado significativamente y hoy este concepto va más allá de un espacio y una normatividad establecida en un periodo de tiempo determinado.

La idea de escuela abierta, educación permanente, educación para toda la vida, educación continua, ciudades educativas, permean conceptos mucho más flexibles en torno a la escuela y al currículo. Si bien el concepto tradicional de currículo estaba ligado a la idea de contenidos, de un plan previo, de un conjunto de conocimientos a

5 KEMMIS, Op. cit., p. 33.

6 *Ibíd.*, p. 34.

7 *Ibíd.*, p. 35.

8 AGUIRRE, Op. cit., p. 71.

enseñar, hoy esos términos han sido revaluados y replanteados a partir de los cambios en los conceptos de educación, del concepto de escuela y del concepto de formación integral y permanente, por ello se hace tan difícil definir el currículo.

Si la escuela tradicional estaba circunscrita a un espacio, una normatividad y unos contenidos en tiempos predeterminados, hoy el concepto de escuela involucra la vida misma, la cotidianidad, el quehacer diario y de la misma manera el currículo también es posible conceptualizarlo más allá de esa predeterminación. La relación escuela-sociedad (pertinencia) encuentra en el currículo el puente de esa mediación, claro no solamente en él, pero sí muy fundamental.

Cuando Ivan Illich y Reimer y el mismo Freire, cuestionan el papel de la escuela y en especial el planteamiento de Illich, por cuanto se refiere a la escuela en sentido general y no simplemente a la escuela capitalista, surge una pregunta, ¿se trata también de un cuestionamiento al currículo?, por supuesto que sí, al fin y al cabo, escuela y currículo son parte de los mismos procesos de la educación. Como todos saben la solución de Illich implicaba la muerte a la escuela y la sustitución por la vida misma, dejando que el desarrollo social y la dinámica misma de la sociedad hicieran su tarea. Hoy sabemos que Illich, como los teóricos marxistas tenían algo de razón sobre el papel de la escuela y del currículo, pero sabemos también que las instituciones como las prácticas de los seres humanos son complejas, contradictorias e impredecibles, de tal forma que los conceptos y sus concreciones se modifican desde adentro y desde afuera y eso ha sucedido con la escuela y el currículo.

Las Universidades han sido los centros para la formación en la excelencia y el acondicionamiento para el desenvolvimiento en la vida social, pero también de las universidades han surgido sujetos con visiones diferentes y contradictorias. ¿Significa eso que los procesos de reproducción, las representaciones de que habla Lundgren, no se dan, dejaron de sucederse?, por supuesto que no. Las críticas a la teoría marxista de la reproducción nos ha permitido comprender que la misma reproducción es muy contradictoria y compleja y que no todos los ejemplares a pesar de que cursen el mismo plan, el mismo proyecto de formación, egresan con diferentes visiones del mundo y diferentes percepciones de su quehacer profesional. ¿De dónde obtienen esas diferentes visiones?, sin duda de la naturaleza contradictoria y compleja del currículo y del entorno social. Esto nos lleva a una conclusión muy clara: el currículo es ante todo una praxis social y por ende llena de contradicciones y conflictos y quizás aquí radique uno de los grandes problemas de la discusión sobre el currículo: la producción y reproducción conflictiva del mundo como alternativa para una pertinencia integral.

Existen múltiples definiciones del currículo y cada una de ellas tiene una carga educativa muy grande que nos lleva a comprender que más allá de la definición y de la propia conceptualización del currículo, nos encontramos con un conjunto de supuestos sobre la educación, sobre el sistema educativo y sobre la sociedad misma. Para sólo tomar un ejemplo anteriormente mencionado, Lundgren refiere la definición a los contenidos y Brody a los métodos, algunos lo caracterizan como un plan de estudios, como una propuesta a priori, otros como los resultados, otros como las experiencias y así sucesivamente vamos encontrando definiciones que nos colocan frente a un hecho incontrovertible: el currículo es un concepto muy complejo y por ende polisémico.

Cuando se intenta definir el currículum surgen una serie de disyuntivas, que funcionan como cortapisas al momento de construirla definición:

- ¿El currículum debe proponer lo que se debe enseñar o lo que los alumnos deben aprender?
- ¿El currículum es lo que se debe enseñar o aprender, o lo que realmente se enseña y se aprende?
- ¿El currículum es lo que debe enseñar o aprender, o incluye también el cómo, las estrategias, métodos y procesos de enseñanza?
- ¿El currículum es algo especificado, delimitado y acabado que luego se aplica, o es algo abierto, que se delimita en el propio proceso de aplicación?⁹

Abordar el análisis de estas disyuntivas nos permite clarificar el sentido de la definición que queramos apropiarnos. Aunque no se trata de asumir de inmediato una definición, creemos que una que rompa los esquemas de un plan rígido, un propósito prescriptivo y una formación enmarcada en unas intencionalidades educativas adaptativas, favorece una comprensión y una formación para enfrentar los avatares de un mundo complejo, dinámico y cambiante. Por ello nos acercamos al concepto de Stenhouse: *“Un C. es una tentativa para comunicar los principios y rasgos de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”*¹⁰.

Ahora bien, detrás de cada definición, hay conceptos y construcciones teóricas lo que nos lleva a encontrar teorías curriculares o tendencias o perspectivas, que marcan de alguna forma el contenido de las definiciones y nos dan los rasgos fundantes del concepto. La literatura es amplia sobre el tema de las teorías curriculares, incluso hay autores que reconociendo los avances en la teoría curricular llegan a la conclusión de que al momento de ejemplificar una teoría la discusión pareciera acabarse (Kliebard, Sacristán y Pérez, :226).

Efectivamente encontramos varias taxonomías, Pinar nos habla de tres corrientes teóricas: tradicionalista: empirista, conceptual y reconceptualista¹¹. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez establecen cinco corrientes a manera de paraguas por cuanto incluye en cada una de ellas a diferentes matices¹²: el currículum como estructura organizada de conocimientos, en la cual se enfatiza la función transmisora de la enseñanza; el currículum como un sistema tecnológico de producción, en donde se reduce a un

9 CONTRERAS DOMINGO, José. Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. 2 ed. Madrid: Akal, 1994. p. 177-179. (Pedagogía, 142).

10 STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del currículum. 3 ed. Madrid: Morata, 1991. p. 29. (La pedagogía hoy).

11 PINAR, W. La reconceptualización en los estudios de currículum. En: GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. 3 ed. Madrid: Akal, 1989. p. 231-240. (Pedagogía, 57).

12 GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. 3 ed. Madrid: Akal, 1989. p. 190-196. (Pedagogía, 57).

documento que especifican los resultados pretendidos; el currículo como plan de instrucción, orientado al aprendizaje; el currículo como un conjunto de experiencias de aprendizaje, que trata de una alternativa a la idea del currículo como un programa de contenido; y, el currículo como solución de problemas, que es una apuesta radical. La definición de esta corriente podría sintetizarse así: “un currículum es un proyecto global, integrado y flexible”¹³.

Contreras Domingo, va un poco más allá en el análisis de los dos anteriores y formula seis corrientes teóricas del currículum y al igual que Gimeno Sacristán, incluye en cada una de ellas diferentes matices, sólo que el grado de sistematización de Contreras Domingo es más amplio¹⁴:

- Teorías que hacen una opción normativa para la enseñanza. Se trata de una perspectiva centrada en la consideración del currículo como un programa de contenidos tendiente a la formación de destrezas y habilidades bajo el criterio de la transmisión de conocimientos basados en las disciplinas.
- Teorías que plantean un procedimiento técnico científicamente fundamentado. Ha constituido la tendencia dominante en el currículum. En ella los conceptos de racionalización, disciplina, orden, sistematización, normatividad y adecuación constituyen los fundamentos básicos.
- Teorías que plantean solo la explicación-investigación del currículum. Se trata de perspectivas que buscaban entender los procesos curriculares en la práctica.
- Teorías que expresan una visión crítica del currículo. Los reconceptualistas. Diversos autores (Pinar, Gimeno Sacristán, Magendzo, Contreras Domingo, Estebaranz) comparten la idea de que frente a la tendencia dominante de la perspectiva tecnológica surgió una visión crítica del currículo, que supuso un replanteamiento de las bases teóricas y los procesos metodológicos del currículo y aunque no ha avanzado más allá de la crítica y el develamiento de las limitaciones de la postura tecnológica, ha logrado abrir un espacio importante para la reflexión y el desarrollo de propuestas de mayor alcance práctico y con carácter alternativo.
- El lenguaje práctico como forma de tratar el currículum. Schwab aparece como el representante más connotado de esta corriente. Su tesis acerca de la necesidad de construir currículo a partir de la práctica por los docentes sin la intromisión de “teorías extrañas”¹⁵ se convirtió en una forma diferente de abordarlo.
- Teorías que entienden la práctica del currículo como un proceso de investigación. Stenhouse es el representante más importante. Las ideas básicas son cuatro: Proyecto, acción permanente, actitud crítica y modificación de la praxis docente (paso de un docente pasivo y autoritario a un docente investigador, orientador y facilitador de la construcción de conocimientos).

13 *Ibíd.*, p. 194.

14 CONTRERAS DOMINGO, *Op. cit.*, p. 187-204.

15 SCHWAB, J. Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En: GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ, *Op. cit.*, p. 197.

El llamado de Schwab para que el currículo regrese a la práctica y las críticas de Grundy, en el sentido de que “no es en la estantería en donde se puede encontrar el currículo”, pareciera reforzar la idea de que el currículo es ante todo una metateoría, es decir no hay una teoría del currículo sino fundamentos, porque al fin y al cabo una cosa es la teoría y otra cosa los fundamentos, algo que no se puede confundir. La primera se refiere a la construcción de conceptos sobre el objeto, en lo referente a su estructura, relaciones, dinámica, “es y hace” se refiere Kemmis¹⁶; y los segundos, a los supuestos desde donde parte, que pueden ser tomados de disciplinas afines o de marcos generales que engloben la práctica. De la misma forma como no se debe confundir estructura con fundamentos, según Grundy:

*[...] descubrí que se confundían la ‘estructura’ y los ‘fundamentos’ del currículum. Propósitos y objetivos, adopción de decisiones respecto a los contenidos, estrategias de implementación y evaluación se investigaban como si fueran ‘fundamentos’ del currículum, en vez de como si constituyeran una posible forma de estructurarlo. Parecía que esa estructura daba ya por supuesta una base filosófica nunca manifestada.*¹⁷

Grundy, junto a Giroux, Carr y Kemmis, hacen explícitos los fundamentos en la construcción de una “teoría” del currículo, tanto una como los otros se enmarcan en la teoría crítica desarrollada por la escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer y Marcuse y, posteriormente, Habermas); en especial Grundy marca muy claramente que su planteamiento sobre el currículum tiene como fundamentos a Habermas:

*Era necesario un ‘sólido fundamento’ teórico que proporcionase una coherente ‘base para los fundamentos’ (los psicólogos dirían probablemente que estaba buscando un ‘metafundamento’). Encontré esta teoría coherente en la de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas (1972).*¹⁸

En ese sentido, indica –siguiendo a Habermas–, los tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores, que constituyen las tres formas de saber dominantes en la sociedad de hoy: empírico-analítica, histórica-hermenéutica y crítica.

- El *interés técnico* corresponde al pensamiento positivista, se ocupa de las explicaciones, de los datos empíricos, trabaja con propuestas hipotético-deductivas e “informa el diseño curricular por objetivos”¹⁹.
- El *interés práctico* utiliza los métodos de las ciencias interpretativas, el acercamiento al objeto se realiza desde la comprensión y la interpretación. A diferencia del saber anterior, el cual divide la acción en pequeñas partes para analizar y explicar, las ciencias histórico-hermenéuticas se apropian de la acción como un todo, en su dimensión global. Este interés sustenta la propuesta de Stenhouse tal como lo

16 KEMMIS, Op. cit., p. 12.

17 GRUNDY, Shirley. Producto o praxis del currículum. 3 ed. Madrid: Morata, 1998. p. 15. (La pedagogía hoy).

18 *Ibíd.*, p. 16.

19 *Ibíd.*, p. 29.

sugiere Grundy: “[...] el modelo de currículum como proceso de Stenhouse como ejemplo de propuesta para el diseño curricular informado por el interés práctico”²⁰.

- El *interés emancipador* puede definirse de este modo “un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana”²¹. Este interés constituye la base de las teorías críticas, que buscan la libertad y la autonomía como prácticas de vida cotidiana, que surgen del sujeto mismo a manera de autorreflexión.

Tanto Schwab como Grundy no tienen completa razón, la práctica es y será siempre una concreción de una teoría, sea que ésta aparezca primero o después, si no hay una teoría del currículum, sino una práctica, lo que demuestra no es que el currículum sólo sea una práctica sino que no hemos podido construir una teoría. Lo que sucede con el azar, son fenómenos que hasta ahora no hemos podido explicar lo que no quiere decir que no tengan explicación.

Realmente la cantidad de taxonomías para clasificar o sistematizar las teorías es bastante amplia, por ello para efectos de apoyar lo referente al papel del currículum en la relación universidad-sociedad, podríamos intentar organizar, más que teorías, unas tendencias o perspectivas, que marcan diferencias sobre el significado del currículum:

- **Perspectiva humanista.** Tiene que ver con las diferentes propuestas que a lo largo de la historia social hasta los comienzos del capitalismo configuraron la idea de formación, independiente del ideal o propósitos educativos que acompañó cada una. Correspondería a lo que Lundgren ha llamado el *código curricular clásico*²². El currículum desde esta perspectiva tiene importancia por cuanto combinaba las diferentes dimensiones de la formación: lo cognoscitivo, lo afectivo y las habilidades y destrezas. La idea de un ser humano integral tomaba más sentido en esta propuesta.
- **Perspectiva técnica y eficientista.** Cuatro autores sobresalen en esta perspectiva: Newlon, Bobbit, Tyler y Taba. Se trata de concebir el currículum como un plan debidamente estructurado, con etapas definidas, contenidos, actividades y resultados previamente determinados. Es una propuesta claramente funcionalista y anclada en los fundamentos básicos de la filosofía capitalista: orden, disciplina, racionalización y resultados observables, medibles y cuantificables. Sus fundamentos son la base hoy de las propuestas curriculares que buscan establecer como insumo básico en el diseño de los currículos al mercado y el empleo.
- **Perspectiva social y práctica.** Las experiencias (Dewey), la práctica deliberativa (Schwab) y la acción intencionada y crítica (Stenhouse), constituyen los fundamentos de esta corriente que trasciende las posturas anteriores, por cuanto no circunscribe

20 *Ibíd.*, p. 33.

21 *Ibíd.*, p. 33.

22 LUNDGREN, Ulf P. *Teoría del currículum y escolarización*. 1 ed. Madrid: Morata, 1992. p. 35. (La pedagogía hoy).

el currículo a intereses predeterminados sino que abre las posibilidades para el desarrollo de proyectos reflexivos con una visión crítica, abierta y favorable a la construcción curricular autónoma.

- Perspectiva crítica contestataria. Fundamentada en la teoría crítica de la educación. Los trabajos e investigaciones y propuestas comportan un alto contenido ideológico. Apple, Giroux (teoría de la resistencia), Bowles y Gintis (teoría de la correspondencia) y todos los estudiosos marxistas (teorías de la reproducción) y neomarxistas de la educación que construyeron un discurso contrahegemónico y develaron las intencionalidades ocultas de la escuela y todo el sistema educativo.
- Perspectiva crítica alternativa. Constituye una corriente que fundamentada en los avances de la teoría crítica de la educación (Carr y Kemmis), en los aportes de Freire, Magendzo, Torres, de alguna forma de Dewey y Stenhouse, Morin (pensamiento complejo para una sociedad compleja) y las teorías constructivistas de corte social e histórico (Vygotski). Esta perspectiva tiene componentes desconstruccionistas y posmodernos a partir de considerar que no existe un modelo único en los procesos del currículo y que además toda propuesta debe ser desconstruida (análisis) y reconstruida (síntesis) en un proceso permanente. Entiende el currículo en su doble dimensión como “puente entre la teoría y la práctica y como mediación entre la universidad y la sociedad. Esta perspectiva concibe el currículo como un proyecto flexible, abierto, dinámico, autónomo, problémico, ecléctico, integrado, cambiante y construido sobre la base de la investigación como el eje para su elaboración y desarrollo. Concreta la relación entre el proyecto educativo institucional y las prácticas curriculares y establece la interacción entre los procesos internos de la escuela (universidad) y la sociedad, tomada como una totalidad, esto es como la síntesis de múltiples dimensiones, en donde el mercado es apenas una de las dimensiones.

Probablemente María Pla i Molins tenga razón cuando afirma que: “En la obra de Stenhouse (1981) se sugiere que la enseñanza y el currículum, como la propia educación, son problemáticos; como posiciones que se toman en un momento dado y prácticas que se realizan como resultado de la confluencia de múltiples factores no siempre explícitos”²³ y también cuando nos dice:

El currículum se nos presenta como la palabra mágica o emblemática del actual proceso educativo. Concepto polisémico que incluye desde los referentes filosóficos, psicopedagógicos y epistemológicos de la teoría educativa hasta el desarrollo y planificación de los distintos espacios y momentos de la práctica escolar. La teoría del currículo lo abraza casi todo: objetivos, conceptos, procedimientos, modos de aprender y enseñar, propuestas didácticas y metodológicas, proyectos de centro y áreas curriculares y, sobre todo, implica al profesorado: sin profesores no habrá reforma, ni mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje.²⁴

Para esta autora el currículo aparece como un campo *problemático* y como un campo que engloba, lo que podría denominar el *proyecto educativo institucional*. En esa

23 PLA I MOLINS, María. Currículum y educación: campo semántico de la didáctica. 1 ed. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1997. p. 111. (UB, 15).

24 *Ibíd.*, p. 107.

perspectiva a través del currículo no solamente se concreta la educación sino que adquieren sentido la didáctica, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Una primera inquietud se refiere a que más allá de las diferentes denominaciones de currículo abierto, cerrado, oculto, flexible, a priori; es la que tiene que ver con su campo, con su espacio, con lo que debe contener. En la cotidianidad del trabajo educativo institucional, el proceso de formación transcurre a través de un programa o un proyecto, que de alguna manera indica un norte, así como una dinámica y ese proyecto de formación contiene todo lo que se presupuesta como necesario para concretar unas metas o logros. En ese orden de ideas y quizás compartiendo la segunda cita de Maria Pla i Molins, el currículo vertebró lo que la educación se propone en un contexto histórico y social determinado y bajo una propuesta institucional definida.

Cómo se haga, cómo se estructure, qué tipo de enfoque pedagógico, de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación se utilice, cómo se elabore, participante, por consenso, directivista, en fin, la mecánica de elaboración y aplicación hacen parte de lo que se denomina la problemática curricular y la decisión que se tome configura una determinada teoría y una determinada práctica del currículo.

Una segunda inquietud apunta a la relación del currículo con la cultura en el contexto de un fenómeno actual como la globalización. Hoy todo el mundo comparte que, más allá de las definiciones, consideraciones críticas y rechazos o aceptaciones, la globalización es, *existe*, una situación real que marca el devenir social. El mundo se ha hecho más interdependiente, hay una circulación mucho mayor de la cultura y los procesos de aculturación son dinámicos y por diferentes medios. Claro esto no ha resuelto para nada los “males” que han aquejado a la humanidad, por el contrario, muchos sostienen con cifras en la mano que esos males se han profundizado aún más.

Surge entonces la pregunta, ¿ante la diversidad cultural y la emergencia de nuevas culturas o subculturas, los proyectos de formación deben continuar siendo homogenizantes y marcados por unas tendencias culturales dominantes o por el contrario, o, en su defecto, ¿se deben implementar tantos proyectos de formación como tendencias culturales existan en un determinado contexto social e histórico?

Gimeno Sacristán ha abordado este problema de la relación entre cultura y currículo en el ámbito del pensamiento moderno y pos-moderno y lo ha planteado en los siguientes términos:

*Reconociendo que existen diferencias culturales, el legado moderno de la educación era proclive a la universalización, a sobre pasar el ámbito de lo local. Sólo que el desarrollo de los sistemas nacionales de educación, capitaneados por los estados modernos han limitado en gran medida la universalidad, encerrándola para ciertos contenidos en esferas delimitadas. El problema se plantea ahora cuando la idea de multiculturalidad cobra respetabilidad democrática, aplicada a Estados-nación que dan cobijo a grupos culturales diversificados [...]*²⁵

Por tanto, nos parece que lo relevante es plantear el problema desde su raíz, desde la libertad de los sujetos, que viven en las culturas, que cada uno la siente y aprecia de manera singular, y que hasta pueden no querer vivir para ellas, o que querrán tomar de las mismas lo

25 GIMENO SACRISTÁN, José. Poderes inestables en educación. 1 ed. Madrid: Morata, 1998. p. 221.

que estimen oportuno sin miedo a romper la unidad del mito cultural [...] La idea de multiculturalidad también sirve para recabar respeto a las culturas sin tener que respetar después necesariamente a los sujetos que las convierten en algo vivido, más allá de las representaciones objetivas mitificadas. En el sistema escolar siempre subsistirá el problema de organizar colectivamente el proyecto general de educación o el currículum común. Por nuestra parte creemos que eso es posible e incluso conveniente si, junto al derecho a la diferencia, no olvidamos el principio de la igualdad.²⁶

La tensión entre el universalismo cultural y el relativismo cultural, es una variable a tener en cuenta en la definición del currículo o proyecto general de educación²⁷, por cuanto marcará los contornos de la propuesta. Una educación para la diversidad se basa en la autonomía, la libertad, la igualdad y la capacidad de interpretar e interpelar los múltiples relatos culturales, dándole sentido y significado a un proyecto común y diverso. Así como existen procesos de disolución cultural, de la misma manera existen procesos de reagrupamiento cultural, esa dinámica en vez de obstaculizar el devenir histórico lo fortalece y lo enriquece.

Una tercera inquietud se refiere a la existencia de múltiples experiencias que intentan y han intentado trascender lo que podría denominarse el paradigma tradicional del currículo: el currículo disciplinar. En verdad han sido muchos los esfuerzos para construir currículo más allá de lo disciplinar, pero la mayoría de iniciativas han quedado en modificar las formas de elaboración, fortaleciendo la participación externa (sujetos sociales de las áreas de influencia del currículo), interna (vinculación de alumnos y docentes adscritos a los programas), es decir buscando una mayor contextualización e incluso modificando la estructura: bloques, módulos, ciclos, complementos y al final encontramos un proyecto sustentado en las disciplinas, enriquecidas con los problemas actuales, pero amarrado a la normatividad institucional y muy poco flexible.

¿A qué se debe que las iniciativas de trascender las formas tradicionales de hacer currículo queden en el tintero y en las buenas intenciones o que simplemente sean “flor de un día”?, seguramente habrá muchas respuestas y algunas de ellas se refieren a que muchas veces son iniciativas localizadas en programas o facultades, que dependen de una administración coyuntural (el plan A-36 de la Facultad de Medicina de la UNAM), pero que no logran trascender la institucionalidad y terminan agotándose y muriendo por su propia inercia.

Una cuarta inquietud se refiere a los procesos de producción y reproducción social del currículo: La teoría marxista y la teoría crítica de la Educación permitieron hacer claridad sobre las intencionalidades de la escuela y el currículum en las sociedades de clases y aunque esos análisis hoy sean limitados para explicar la función social del currículo, representan un avance importante en la construcción del discurso sobre el papel del currículo en las sociedades postindustriales.

Si entendemos el significado del término sociedad del conocimiento en el sentido de considerar que los procesos generales y específicos de la producción hoy están mediatizados por el conocimiento y que éste se constituye en el motor que moviliza las fuerzas productivas en su conjunto, entonces se podría afirmar que existe una mayor

26 *Ibíd.*, p. 222.

27 *Ibíd.*, p. 222.

simetría entre el quehacer de la producción social y el quehacer de las universidades, lo que llevaría a que la relación universidad-sociedad tendría un camino más expedito para su desarrollo y su concreción.

De alguna forma las universidades podrían clasificarse en tres grandes clases: universidades profesionalizantes, universidades de investigación y universidades comercializadoras, teniendo en cuenta el énfasis funcional de cada una de ellas. En cada una de ellas el currículo tiene funciones diferentes y complementarias y cada una de éstas universidades tiene formas diferentes también de vincularse con el entorno. En la sociedad de hoy, la investigación como factor de la producción y no simplemente como actividad académica, la transferencia de tecnología y la formación profesional exigen un tipo de currículo acorde con esas funciones. ¿Cuál es ese nuevo currículo?, sin duda se trata de una propuesta que va más allá de la formación disciplinaria, de la formación para el empleo y de la formación en la actividad investigadora de corte académico.

De alguna manera las transformaciones que se han dado en el mundo con la globalización han colocado los procesos de formación (currículo) en crisis. Los componentes de la moderna producción capitalista²⁸, flexibilidad, polivalencia, creatividad, investigación, interdependencia, han entrado a hacer parte del campo educativo y el currículo de ayer ha entrado en crisis al no poder responder al mundo cambiante de hoy. La universidad y el currículo tienen nuevos retos, más complejos y diversos y por ello las nuevas propuestas curriculares deben ser capaces de interpretar esa realidad y de transformarla.

3. PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA LA “SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO”

Podría decirse que el modelo tradicional del currículo basado en las disciplinas y centrado en la enseñanza ha permanecido vigente desde los orígenes mismos de las universidades hasta hoy. Claro se han producido modificaciones o adaptaciones de acuerdo a los paradigmas dominantes en cada estadio de desarrollo, pero la idea básica de un enseñante y un aprendiz, permanece, según Blank: “Hasta cierto punto, el movimiento basado en competencias es una forma de volver al mismo enfoque personalizado e individualizado para transmitir habilidades de un maestro a un principiante. A través de los últimos siglos hemos utilizado el mismo enfoque para enseñar -el maestro muestra a los aprendices como ejecutar habilidades...”²⁹.

Miradas así las cosas, pareciera que no se han producido cambios y de hecho si se han dado. Un cierto desplazamiento del protagonismo del maestro al estudiante, como también una mayor insistencia de involucrar el entorno no simplemente como un referente sino como un objeto de trabajo curricular, eso ha llevado a formular tesis en relación con modelos centrados en el maestro, modelos centrados en el alumno y

28 MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. El currículo como selección cultural. Apuntes para deconstruirlo en tiempos de globalización. Material en construcción. Santafé de Bogotá: CINEP – Fe y Alegría de Colombia, 1999. p. 12

29 Citado por: THIERRY GARCÍA, David René. Competencia y competitividad en la formación profesional. En: IPN. Ciencia, Arte y Cultura. Vol. II. No. 32 (2000); p. 25.

modelos centrados en la tarea, pero como bien lo sostenía Iván Illich la institución escolar mantiene su función de socialización y preservación de la cultura.

La globalización con todas sus implicaciones sociales, culturales, políticas y económicas que tiene, ha generado nuevos escenarios para el mundo de la *producción, la distribución y la comercialización* de la vida, colocando en el centro de esos procesos al conocimiento y modificando las bases mismas de la producción. Por ello es que los diferentes estudiosos han decidido denominar a la actual fase del desarrollo social: *sociedad del conocimiento*, lo que significa que el conocimiento se constituye en el ingrediente más importante del proceso de producción.

Este cambio cualitativo en la producción ha conllevado la modificación de todas las condiciones de existencia de la humanidad y ha generado retos nuevos para las instituciones encargadas de la formación de los talentos humanos. No sólo se ha afectado la vida cotidiana sino todos los procesos culturales y quizás hay un fenómeno que tiene un impacto fundamental en la vida de las universidades: el sector productivo ha tomado como base de su funcionamiento el conocimiento y el sistema de educación superior tiene como base de su quehacer el conocimiento. ¿Significa esto la integración de las universidades y el sector productivo, significa la desaparición de las universidades?, por supuesto que no. Significa eso que las universidades deberán hacer –y de hecho lo están haciendo- un replanteamiento a fondo de su misión y de sus responsabilidades.

Las Universidades frente a los procesos de globalización y desarrollo de la sociedad del conocimiento han reaccionado para tratar de comprender los procesos cambiantes y adecuar sus procesos de formación profesional a los nuevos retos. Las formas tradicionales de formación profesional centradas en las disciplinas, de carácter especializado, con un alto componente escolástico, sin fundamentación en los procesos investigativos entraron en crisis y el mundo globalizado colocó a la universidad y en general al sistema educativo frente a la necesidad de transformar no sólo sus métodos de enseñanza, sino las formas, procesos y contenidos curriculares, así como la organización institucional. Las reacciones han sido de diferente forma: internacionalización curricular, apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, acercamientos con el sector productivo y estatal, desarrollo de ofertas académicas virtuales, modificación de las formas de contratación de docentes, replanteamiento de la investigación (investigación aplicada en vez de investigación académica) y especialmente una revisión a fondo de los currículos.

En este campo es posible observar la apropiación en las Universidades de los discursos sobre flexibilización curricular, Formación profesional Basada en Competencias (FPBC), sistemas modulares, enseñanza basada en la solución de problemas, transversalidad curricular, implementación de ciclos curriculares, y preeminencia del saber aplicado (usos del saber científico en el medio). Sin duda las universidades han reaccionado y buscan modernizarse para no quedarse del tren de la globalización.

Uno de los aspectos más sobresalientes se refiere a la vinculación con el sector productivo. En realidad este proceso aparece como el paradigma de la universidad moderna y podría decirse que de alguna manera las formas de adecuación de los currículos están orientadas en esa dirección.

La primera tendencia o perspectiva curricular que se ha venido imponiendo en el panorama del currículo universitario es la denominada *Enseñanza basada en competencia o Educación basada en competencias*³⁰ o *Formación profesional basada en competencias*. Este tipo de perspectiva curricular se encuentra estrechamente ligada con los procesos emanados de la relación entre educación y trabajo, educación y empleo y educación y productividad, “Los enfoques basados en competencias, si bien no constituyen una innovación en sentido estricto, ya que algunos de sus rasgos de origen se ubican en la década de los cincuenta, se presentan como pertinentes... niveles y modalidades del sistema educativo”³¹.

A decir de Gonczi un buen número de países en todo el mundo han emprendido reformas a sus sistemas de educación superior que les permita una mayor interrelación entre la educación y el lugar de trabajo, entre el mundo de la producción social y el mundo de la producción y reproducción de la cultura por parte del sistema universitario.³²

Sin duda la palabra competencia proviene del lenguaje empresarial, igual que la flexibilización (Díaz Barriga), pero su utilización por el sistema educativo para el “ajuste” de las propuestas educativas ha encontrado una gran aceptación y no sólo porque de alguna manera el discurso que subyace a su formulación se encuentra bastante cercano a la denominada pedagogía por objetivos o al análisis conductual de Gagné³³ que fundamentó todos los procesos curriculares en las décadas de los sesentas y setentas y de la cual quedaron bases importantes, sino también porque la idea de una mayor racionalización, sistematización e Inter.-relación entre educación y trabajo va a favorecer el binomio educación-empleo, ecuación que ha “martirizado” durante décadas a los planificadores educativos.

La definición de competencia como lo afirma Gonczi³⁴ es difícil por la diversidad de interpretaciones del término, dependiendo del marco en el cual se quiera explicar. De la misma forma como es posible encontrar discursos que relacionan directamente a las competencias con la formulación de objetivos conductuales, de igual forma es posible encontrar discursos que reivindican la EBC como la alternativa más viable en el campo

30 BARRÓN TIRADO, Concepción. La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En: VALLE FLORES, María de los Ángeles. Formación en competencias y certificación profesional. 1 ed. México: UNAM, 2000. p. 17-44. (Pensamiento Universitario 91, tercera época).

31 GUTIÉRREZ, Ofelia Ángeles. Educación basada en competencias: ¿una alternativa de transformación del currículo? En: CONFERENCIA DEL CONSORCIO CÍRCULO DEL PACÍFICO: LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI. UN PUENTE EN LA CUENCA DEL PACÍFICO (22: 1998: México). Memorias. [online]. México: ANUIES, 1998 [Citada 7 sep., 2002]. Disponible en Internet: <URL: <http://www.anuies.mx/anuies/libros98/lib60/9.html>>.

32 GONCZI, Andrew. Enfoque de la educación y capacitación basada en competencias: la experiencia de Australia. En: IPN Academia. Año 2. No. 11 (1997); p. 40.

33 DÍAZ BARRIGA, Frida y LUGO, Elisa. Desarrollo del currículo. En: DÍAZ BARRIGA, Ángel; coord. La investigación curricular en México. La década de los noventa. Versión preliminar. México: UNAM, 2002. p. 25. Inédito.

34 GONCZI, Op. cit., p. 49.

curricular para responder a los retos de la formación en el presente milenio. Hay un aspecto que llama poderosamente la atención y es que este tipo de propuesta curricular se encuentra muy ligada a sistemas educativos de corte técnico y tecnológico: Sistema de educación vocacional y capacitación de Australia³⁵, Instituto Politécnico Nacional de México, quien a través de una reforma académica adoptó el sistema de competencias y de alguna forma también el Gobierno Colombiano a través de los decretos que reglamentan la creación de los programas de pregrado: *Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado*, aunque apenas aparece mencionado y falta ver si las distintas universidades adoptan el sistema en sus proyectos.

Es difícil sostener que la FPBC sea simplemente un refrito de los planes de instrucción de los años sesenta, en realidad el planteamiento actual del sistema de competencias, si bien mantiene algunas características del anterior sistema como la educación centrada en el aprendizaje, diversos estilos de aprendizaje, definición a priori de las conductas a lograr, apropia algunas nuevas como la participación activa del estudiante, determinación de los contenidos curriculares a partir del “quehacer” de los expertos en los lugares de trabajo, privilegia el uso del conocimiento a la producción del conocimiento, la alternancia (aulas académicas y lugares de trabajo)³⁶, la formación polivalente (dispositivo pedagógico de los sistemas socialistas) y la capacidad de transferencia de las habilidades y destrezas adquiridas de un contexto a otro:

El enfoque de la educación basada en competencias se fundamenta en la capacidad para realizar determinado tipo de tareas o actividades con un alto nivel de calidad, el concepto incluye también la capacidad de transferir los conocimientos y habilidades a situaciones nuevas dentro del área laboral específica y más allá de ésta a profesiones y ocupaciones afines, que permitan la adaptación de los profesionistas a circunstancias cambiantes.³⁷

Algunos estudiosos del tema citados anteriormente sistematizan el enfoque en tres tipos de competencias: técnica o del saber referencial, competencia metodológica o saber hacer y competencia social y participativa o saber ser y convivir, e incluso otras autoras como Cecilia Braslavsky³⁸ nos refiere que el perfil del ciudadano del futuro tendrá las siguientes competencias: comunicacionales para la utilización de los diferentes códigos de la comunicación; competencias sociohistóricas o de conciencia de la historia y una profunda formación ética; competencias matemáticas, como estrategia en los procesos de razonamiento; competencias científicas, con la finalidad de proporcionar métodos sistemáticos de investigación; competencias tecnológicas para el uso del conocimiento científico; competencias ecológicas, para desarrollar el sentido y la práctica del desarrollo humano sustentable; y, las competencias críticas y creativas para el análisis, interpretación y valoración de las diferentes situaciones.

35 *Ibíd.*, p. 40.

36 BARRÓN TIRADO, *Op. cit.*, p. 30.

37 RODRÍGUEZ CASAS, Mario Alberto *et al.* Metodología para el desarrollo curricular por competencias. En: IPN Academia. Año 3. No. 16 (1998); p. 21.

38 Citada por: BARRÓN TIRADO, *Op. cit.*, p. 34.

No hay duda que en la formulación de Braslavsky encontramos una visión integral de la formación y evidencia que realmente el sistema curricular basado en competencias tiene diversas interpretaciones y diversos discursos, pero siempre hay una constante: la FPBC atiende a las necesidades del capital en el mundo actual: competitividad, productividad, eficacia, eficiencia, lucro permanente, utilidades inmediatas, inversión productiva, comercialización del conocimiento y capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes, se encuentra “anclado” en el paradigma tecno-económico-educativo³⁹ dominante en el marco de la globalización y que favorece el desarrollo y concreción del nuevo proyecto cultural y su reproducción.

Más allá de las buenas intenciones de la doctora Braslavsky y del profesor Gonczi de darle al sistema curricular por competencias una dimensión para la formación integrado-relacional u holística, en la práctica se trata de un sistema que busca estrechar los lazos entre la formación profesional y las actividades laborales y productivas a partir de considerar que el referente fundamental en la definición de los contenidos curriculares lo constituyen las competencias laborales que se deducen directamente de las áreas de trabajo:

Elaborar una propuesta de currículo que contribuya a una formación profesional específica implica conocer el ámbito laboral, delimitar y organizar el saber vinculado a la realización de una práctica productiva determinada y considerar las condiciones del espacio institucional en el que habrá de efectuarse la enseñanza.

De esta manera, la elaboración y el mejoramiento continuo de un plan de estudios admite ser considerado como un proceso de trabajo cuyo desenvolvimiento se guía por referentes esenciales, considerados como aquellos elementos puntuales, seleccionados del universo que impactan la formación del profesional y su desempeño laboral, como las competencias laborales, en las cuales se definen los contenidos de trabajo de la práctica productiva, y el espacio institucional en el que se especifican las condiciones en un periodo y situación dada de un ámbito educativo concreto.⁴⁰

Se trata entonces para el caso de la experiencia en el IPN, de construir el proyecto curricular a partir de los contenidos de las prácticas productivas en un desempeño laboral específico.

Con el sistema de competencias se resuelve de alguna forma la vinculación de la universidad con el sector productivo por cuanto la determinación de los contenidos curriculares deviene de las prácticas laborales de aquellos que poseen la experticia. A manera de ejemplo observemos la propuesta del IPN para un diseño curricular por competencias⁴¹ y ahí se puede mirar con claridad que los referentes externos y en particular las competencias laborales constituyen los saberes teóricos y prácticos sobre los cuales se procede a determinar los contenidos y los perfiles correspondientes. Es sin duda una propuesta curricular de adecuación del programa a los requerimientos del sector laboral que ha constituido el marco referencial para el programa.

39 A partir de Carlota Pérez, considerado por: DIDRIKSSON TAKAYANAGUI, Axel. La universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades de futuro. 1 ed. México: UNESCO y Gobierno del Estado de Zacatecas, 2000. p. 22.

40 RODRÍGUEZ CASAS, Op. cit., p. 22.

41 Ibíd., p. 20-28.

La segunda tendencia o perspectiva relacionada con el currículo es la denominada "Diseño de currículo centrado en enfoque de solución de problemas y análisis de casos"⁴², también lo han denominado, Aprendizaje basado en problemas (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey). Claro hay una diferencia entre hablar de enfoque curricular basado en la solución de problemas y aprendizaje basado en la solución de problemas (ABP) y ella consiste en que en el primer caso se trata de una propuesta curricular y en el segundo de una estrategia educativa de carácter didáctico o quizás podría decirse que se utiliza como enfoque para el diseño curricular y como estrategia pedagógica. Los orígenes de una y otra propuesta se remontan a la década de los sesenta en la Escuela de Medicina de la Universidad de Case Western Reserve en USA y en la Universidad de McMaster en Canadá⁴³ y la Universidad de Nuevo México fue la primera en tener un programa académico basado en este enfoque⁴⁴.

En América Latina algunas universidades de Brasil (Universidad Estatal de Londrina y la Universidad de Marilia) y en México la UNAM son reconocidas por aplicar este enfoque curricular. Como estrategia didáctica se utiliza en diversos programas de muchas universidades del mundo y en el caso del Instituto Tecnológico y de estudios superiores de Monterrey ha sido asimilado como un enfoque práctico en el desarrollo de sus actividades académicas. Pero ha sido en las escuelas o facultades de medicina en donde se ha utilizado como un enfoque curricular y como una estrategia pedagógica. La experiencia más importante y de gran impacto en América latina fue la realizada por la Facultad de Medicina de la UNAM, denominado *Plan Experimental de enseñanza de la medicina general integral Plan A-36*⁴⁵. Este plan surge como respuesta a dos situaciones claramente definidas: el modelo de seguridad social centrado en la especialización y la atención hospitalaria y al modelo curricular para la formación de los médicos orientado hacia la parte curativa y hospitalaria. Las características básicas del plan podrían sintetizarse así:

- En correspondencia con el modelo económico dominante de carácter oligopólico, el sistema de seguridad social se orientó a la atención en medicina especializada, dejando de lado la atención preventiva y de primer nivel.
- La concepción de la enseñanza de la medicina estaba basada en las disciplinas de las ciencias biomédicas, que sustenta la formación especializada, curativa y hospitalaria.
- Los conflictos sociales y políticos de los años sesenta y setenta que involucraron a las universidades, propiciaron un ambiente de reflexión y crítica que posibilitaron el surgimiento de diversas formas de pensamiento político y pedagógico, el Plan A-36 es resultado de esas condiciones.

42 DÍAZ BARRIGA y LUGO, Op. cit., p. 31.

43 DUEÑAS, Víctor Hugo. El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud. Documento de trabajo. Cali: Universidad del Valle, 2001.

44 Ibíd.

45 MARÍN MÉNDEZ, Dora Elena. La formación profesional y el currículum universitario. 1 ed. México: Diana, 1993. p. 72.

- El proyecto A-36 apunta la formación de médicos generales no especializados y de contacto primario (primer nivel), estableciendo un proceso de crecimiento científico en relación con el segundo y tercer nivel de la atención en salud. En enfoque biológico y social y las prácticas preventivas y comunitarias constituyen el quehacer en la nueva formación. La investigación de la problemática en salud les va proporcionando el “material” que les servirá de base para su formación, fundamentado en el conocimiento científico que soporta el proceso de formación en los distintos niveles.
- El acercamiento a las comunidades, ya sea a través de sus prácticas en los laboratorios, en las clínicas y en los servicios de salud, le permite a los estudiantes involucrarse en la resolución de problemas y a través de ellos apropiarse el conocimiento necesario en su formación.
- El plan tradicional basado en materias básicas y clínicas fue sustituido por un proyecto organizado en un sistema de áreas de conocimiento vinculado a la solución de problemas reales: áreas temáticas y problemáticas. Los niveles de atención en salud se constituyeron en ejes estructurantes del plan favoreciendo el avance en la formación desde lo simple a lo complejo y siempre en relación con las problemáticas de cada nivel. Los módulos temáticos y problemáticos fueron organizados como: *introducción a la medicina, crecimiento y desarrollo, ecología, nutrición, sistema nervioso, aparato digestivo*, etc., los módulos de conocimiento fueron considerados como áreas integradoras de las diferentes dimensiones del conocimiento en salud: biología, psicología, epidemiología, patología, etc.
- La investigación como práctica de formación para la comprensión no sólo científica sino social de la atención en salud, se constituyó en un elemento fundamental para el enriquecimiento permanente de la formación y del mismo currículo, que tendría que ir cambiando permanentemente.

Esta experiencia del Plan A-36, constituye un ejemplo claro del enfoque curricular basado en problemas, en la medida en que, por un lado, el plan como tal confronta no sólo una política de estado en materia de salud, sino también sus fundamentos socio-económicos y políticos y por el otro, representa una alternativa pedagógica y curricular para la formación de los profesionales en salud. A diferencia de los modelos actuales de diseño curricular como el que agencia la formación en Competencias sustentado en las prácticas laborales dominantes, la experiencia del Plan A-36 se construyó a partir de una crítica de la política social y pedagógica. El carácter pertinente de esta propuesta se encuentra definida no sólo por la naturaleza de los procesos de construcción curricular, sino también por la integración de las problemáticas sociales en salud de la mayoría de la población marginada de las políticas dominantes. Sin duda, los aportes curriculares, pedagógicos y políticos de esta propuesta quedan como referentes para una pertinencia curricular alternativa.

El enfoque basado en problemas es aplicado actualmente como modelo de diseño curricular, además de algunas Facultades de Medicina, en carreras de Ingeniería como en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia en Colombia y en especial en programas ambientales; y como estrategia pedagógica en programas de Ciencias Básicas y Sociales en diversidad de cursos. La búsqueda de una mayor integración

entre la formación científica y la realidad, parece encontrar en este enfoque un camino expedito para una formación integral.

La tercera tendencia, perspectiva o enfoque curricular desarrollado en la Educación Superior, lo constituye el denominado *Sistema Modular* y que tuvo su máxima expresión en el proyecto universitario generado en la década de los setenta con la Universidad Autónoma Metropolitana de México y en especial con el “Proyecto Xochimilco”. La importancia de este proyecto universitario sustentado en la estructura modular, radica en que fue creado como una alterna al sistema universitario tradicional dominante y liderado por el denominado modelo napoleónico. Pero igualmente también, por cuanto se buscó una mayor “articulación de la universidad contemporánea con la estructura social, mediado por el de las prácticas profesionales emergentes (alternativas a las dominantes), orientadas a satisfacer las necesidades, que en materia del ejercicio de determinada profesión, tienen los grupos mayoritarios de la sociedad”⁴⁶.

Algo que llama profundamente la atención en el Sistema Modular de la UAM-X, es que por primera vez un proyecto pedagógico y curricular *determina* la naturaleza de la estructura académico-administrativa, a diferencia de la mayoría de los proyectos curriculares que son elaborados e implementados –a pesar de sus contenidos alternativos- en contextos académico-administrativos tradicionales. En el seno de un buen número de universidades se generan proyectos curriculares alternativos sin “tocar” la estructura general y orgánica de la institución,, y quizás por ello quedan como experiencias que no repercuten y modifican el entorno institucional.

Hoy y en el marco del Modelo por Competencias se habla también de “empaquetar” las diferentes prácticas ocupacionales en módulos para desarrollarlos a través de las prácticas pedagógicas. Pero el sentido que tiene el modulo en una diversidad de propuestas educativas, como en la Educación a Distancia, ya sea en la versión de la UNED de España o en la versión de la Open University, es muy diferente al que tuvo y tiene en el proyecto Xochimilco y básicamente por cuanto en este proyecto el Módulo tiene implicaciones epistemológicas, pedagógicas, sociales y políticas, mientras que en la ESAD (Educación Superior Abierta y a Distancia), por ejemplo, se trata solamente de “empaquetar” información con ciertos arreglos pedagógicos como mediadores del aprendizaje.

Las características básicas del sistema modular en el proyecto académico de la UAM-Xochimilco, pueden definirse así:

- Tránsito de un modelo tradicional de universidad de corte disciplinario, por facultades, a otro con una estructura departamental y divisional en relación con el conocimiento
- Los procesos de reproducción (docencia) y producción (investigación) del conocimiento que en la universidad tradicional se encuentran separados y sin ejes axiales, en el sistema modular se encuentran integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje

46 *Ibíd.*, p. 78.

- Las categorías básicas de trabajo en la metodología del diseño curricular lo constituyen: formación social, prácticas profesionales (tradicionales, decadentes y emergentes), objeto de transformación y módulos. Se parte del análisis de la formación social para poder determinar las dimensiones económicas, sociales, políticas, ideológicas y pedagógicas de la profesión (prácticas profesionales) para determinar el carácter decadente, dominante y emergente y a partir de allí determinar los objetos de transformación de las nuevas prácticas (profesión en prospectiva) y realizar el diseño de los módulos que vienen a constituir los contenidos y las metodologías de trabajo
- La estructura curricular se centra en troncos comunes⁴⁷, diversificados o integrados o en su defecto: interdivisionales, divisional, de carrera y finalmente área de concentración. El método de armado de los procesos en los troncos son de lo general: tronco interdivisional a lo particular: troncos de carrera, e igualmente de lo simple a lo complejo.
- El enfoque que ha acompañado todo el proceso desde sus inicios es un enfoque crítico-interpretativo, orientado a la transformación de la realidad a través de las prácticas profesionales. En realidad se trata de romper la unilateralidad de la relación formación-empleo, formación-ocupación, asumiendo críticamente y transformando la profesión en función de criterios tanto económicos, como sociales y políticos.

El enfoque modular en la versión de la UAM-X, tiene implicaciones que van más allá de una visión pedagógica del currículo y éste tiene en este enfoque una dimensión más compleja y amplia que en la tradicional de plan de estudios.

Cuando se aborda críticamente este modelo curricular surgen diversas inquietudes y algunas de ellas apuntan al hecho de que los procesos de integración teoría-práctica a través de la investigación de las prácticas profesionales puede debilitar la formación científica básica de los futuros profesionales, en aras de un mayor compromiso social y un desfase entre la formación y la permanencia de las prácticas dominantes, aunque en el contexto de la sociedad del conocimiento, se da el fenómeno contrario y es que las prácticas profesionales se modifican permanentemente y el desfase es por parte de la universidad en tanto cuando los estudiantes egresan, muchas de sus prácticas ya son obsoletas, por ello entonces, se insiste en una formación básica sólida y una fuerte capacidad de “aprender a aprender”.

Díaz Barriga, apunta que una de las críticas al sistema modular sería que:

*no se alcanza a reconocer que la estructura de la teoría y la de la ciencia responden a una lógica construida en la producción de conocimientos. La parcelación de la realidad ha sido un proceso inherente al desarrollo mismo del conocimiento científico. Confundir estos diferentes niveles de desarrollo conceptual, esto es, distintas lógicas y distintas categorías de comprensión y explicación, bajo la idea de unidad entre realidad y conocimiento, es una forma de ‘violencia epistemológica’, que lejos de propiciar la formación intelectual de los estudiantes, los deja en la incertidumbre conceptual. De tal manera, que el rigor analítico del desarrollo científico (y de alguna manera propiciado a través de la organización por asignaturas) se opone al caos conceptual.*⁴⁸

47 PADILLA ARIAS, Alberto. El sistema modular. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. En: Relaciones. No. 13-14 (1996); p. 71. ISSN: 0188-2643.

Una de las experiencias más representativas de este modelo, lo constituye el diseño curricular del programa de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud en la UAM-X⁴⁹. En él se observa que las relaciones de pertinencia se establecen a través de los tres grandes momentos del diseño: análisis de la formación social, análisis en el área de influencia y la síntesis que apunta a reconstruir el objeto de transformación a través de los módulos. Sin duda hay una apropiación permanente de la realidad tanto en el momento del diseño como en el proceso de implementación, lo cual nos permite decir que, si bien la vinculación Universidad-entorno se da en función del aparato productivo, esta vinculación está mediada por la caracterización de las prácticas profesionales y la interpretación crítica de los procesos productivos, lo cuál le da un significado diferente y mucho más complejo y transformador que a los procesos curriculares en los modelos tradicionales y en el modelo curricular por competencias.

La cuarta perspectiva, tendencia u enfoque curricular lo constituye la denominada *Flexibilización Curricular*, la cual es considerada por algunos estudiosos del tema como una “herramienta metodológica”⁵⁰, para redimensionar los currículos y darles un sentido diferente a los procesos de reforma curricular. A diferencia de los sistemas Modular, por Competencias, Disciplinar o centrado en problemas, la flexibilización aparece como una característica que se puede adicionar o no a una propuesta curricular. Esto es, un proyecto curricular podría ser rígido o flexible, dependiendo de sí la estructuración curricular contiene ese “aditamento”.

Para muchos autores (Díaz Barriga, Orozco, Díaz Villa), la flexibilización es una categoría importada del entorno económico y particularmente del entorno económico que fundamenta el modelo actual de la producción, denominado producción flexible, en contraposición al modelo fordista de producción en serie y en línea. Sin duda el modelo de producción actual a diferencia del modelo fordista, comporta un esquema complejo, diverso y cambiante, en dónde la flexibilización de los procesos, de las formas de administración, de distribución y de la naturaleza misma de los productos, involucra esa característica. Y como había sucedido con el mismo tema del currículo a comienzos del siglo XX, los modelos de administración de los procesos productivos (taylorización), fueron trasladados a la educación, de igual manera ahora también, se produce ese traslado de concepto de flexibilización:

Sin embargo, antes de iniciar una exposición sistemática de nuestra aproximación es necesario establecer que el concepto de flexibilidad tiene una significación polisémica. Proviene de diversos enfoques disciplinarios, su surgimiento proviene con claridad del ámbito

48 DÍAZ BARRIGA, A. Acerca de la estructuración de un plan de estudios. En: Ensayos sobre la problemática curricular, p. 54-55. Citado por: MARÍN MÉNDEZ, Op. cit., p. 82-83.

49 ARENAS VARGAS, Miguel; VELASCO, Raúl; y, SERRANO, Rafael. El sistema modular y la enseñanza de la Medicina Veterinaria y Zootecnia. 1 ed. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, 1981. p. 8.

50 DÍAZ VILLA, Mario. Flexibilidad y educación superior en Colombia. 1 ed. Bogotá: ICFES, 2002. p. 62. (Calidad, 2); y, OROZCO FUENTES, Berta. Currículo flexible: rasgos conceptuales desde una perspectiva antiesencialista. En: GÓMEZ SOLLANO, Marcela y _____; coord.. Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales. 1 ed. México: Plaza y Valdés, 2001. p. 169. (Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación).

*laboral, algunas ramas de la administración de empresas y de la psicología laboral. Recientemente se traslada al ámbito de la educación.*⁵¹

Más allá de considerar que la *flexibilización* es un concepto importado de la producción económica, es preciso anotar que el concepto en su sentido genérico se inscribe en los discursos fundantes de lo que hoy se entiende como posmodernidad, en la medida en que el cuestionamiento a los grandes metarrelatos que dominaron el pensamiento occidental desde el nacimiento de la producción capitalista, abrió el camino para el surgimiento de la pluralidad y la generación de múltiples discursos que erosionaron la razón hegeliana y pusieron sobre el tapete la multiplicidad de discursos e interpretaciones de la realidad; el pensamiento y la praxis humana y social se flexibilizó y se permitió pensar distinto y actuar por fuera de la legalidad.

Hoy es fácil encontrar en los PEI (proyectos educativos institucionales) de las universidades, en los planes de desarrollo de la educación superior, el término *flexibilización*, en algunos casos como elemento de decoración y en otros como una propuesta comprometida con el funcionamiento no sólo curricular sino institucional. Diversos sentidos tiene el término en el ámbito universitario⁵²:

- Flexibilidad curricular, apunta a un proceso de “apertura y redimensionamiento de la interacción entre las diversas formas de conocimiento –u objetos de aprendizaje- que constituyen el currículo”⁵³. Se trata entonces de “adecuar” el currículo a las dinámicas cambiantes tanto de los saberes como de su relación con el entorno (educación-trabajo). Se refiere también la flexibilidad curricular a la apertura de los límites entre los diferentes campos y áreas del conocimiento para fortalecer su interacción y las posibilidades de integración conceptual y práctica; igualmente, a las posibilidades de diversificar la oferta de cursos y actividades prácticas para una formación acorde con las necesidades de los estudiantes
- Flexibilización académica o académico-administrativa, referida fundamentalmente a la generación de procesos organizativos horizontales, abiertos, dinámicos, interactivos que faciliten el tránsito de los saberes y de los sujetos sin la rigidez de las estructuras tradicionales
- Flexibilización pedagógica, se refiere a la posibilidad de desarrollar diversas formas para la apropiación, socialización, reconstrucción y producción del conocimiento. La interacción enseñanza-aprendizaje puede darse en contextos diversos y con roles diferentes por parte de los sujetos pedagógicos

La utilización del concepto de flexibilización en los procesos curriculares parece que tiene desarrollos desiguales en el ámbito universitario, ya que hay instituciones que han mantenido el modelo disciplinar del currículo y han favorecido la flexibilización creando currículos complementarios, optativos y de elección personal; otras instituciones, han

51 DÍAZ BARRIGA, Ángel. Flexibilización curricular y formación profesional. En: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (5: 2000: México). Conferencias magistrales. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Universidad de Colima, 2000. p. 176.

52 DÍAZ VILLA, Op. cit., p. 62.

53 *Ibíd.*, p. 63.

profundizado a tal punto que han adoptado la flexibilización curricular como una política institucional y han realizado una reforma en el conjunto de los programas para estructurarlos con base en los criterios de flexibilidad (por ejemplo la Universidad Autónoma de Baja California en México) o también las diversas experiencias expuestas y analizadas por Burton Clark en su excelente texto: *Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para su transformación*⁵⁴.

Los sistemas de acreditación de los diferentes países incluyen tanto en su motivaciones como en su normatividad los criterios de flexibilización como criterio de calidad, al lado de criterios como la pertinencia y la equidad, sólo que en mi concepto la flexibilidad, la equidad y la innovación son criterios que fortalecen la pertinencia curricular e institucional. Es difícil que los currículos puedan ser pertinentes si carecen de flexibilidad en su estructura y en su desarrollo y es difícil que puedan ser pertinentes sino apuntan a favorecer y a integrar el conjunto social.

Sin duda, la flexibilización se ha ido generalizando como una *conducta organizacional*, tanto en el campo de la producción económica como en los otros campos y ese hecho favorece enormemente los procesos de pertinencia entre las Universidades y el entorno social. Por lo demás Gibbons, al plantear el Modo 2 de producción del conocimiento como alternativa al Modo tradicional centrado en las disciplinas y en las aulas, hace que se flexibilicen los procesos de producción del conocimiento y de la formación profesional, por cuanto acerca los contextos de producción del conocimiento (en los campos de aplicación) y los de utilización de ese conocimiento. Claro este proceso del paso de la producción académica del conocimiento y su utilización como insumo pedagógico a la producción del conocimiento a partir de los campos de su aplicación y la utilización “productiva” y comercial no es tan sencillo como parece a primera vista, pero, la flexibilización curricular y pedagógica y la apertura institucional, favorece sin duda una mayor dinámica de pertinencia entre el entorno universitario y el entorno social.

En Colombia el enfoque de Flexibilización se ha introducido en la dinámica de las reformas, cambios y transformaciones de la Educación Superior, especialmente a partir de la expedición de la Ley 30 de 1992 y de los procesos de acreditación, pero a diferencia de experiencias como la mexicana en donde algunas universidades optaron por ajustar sus currículos bajo las estrategias de la flexibilización, las universidades colombianas lo han hecho en el marco de la acreditación por cuanto el sistema como tal y la misma normatividad exigía introducir cambios en esa perspectiva.

Precisamente el ICFES con el propósito de establecer los avances en materia de Flexibilización, realizó en noviembre del 2001 un Taller Nacional sobre Flexibilidad⁵⁵ en la Educación Superior con la participación de 98 instituciones incluidas la mayoría de las universidades. En este Taller la variable flexibilidad se dimensionó en seis subvariables:

54 CLARK, Burton R. *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*. 1 ed. México: UNAM, 2000. p. 28 (Problemas educativos de México).

55 DÍAZ VILLA, Op. cit., p. 169.

1. *Flexibilidad académica*: organización y formas de relación de las unidades académicas, nomenclatura organizativa, unidades mayores, unidades menores, etc.
2. *Flexibilidad curricular*: formas de organización del currículo, estructuras curriculares –áreas, asignaturas, componentes, ciclos, núcleos, etc.-
3. *Flexibilidad pedagógica*: formas de relaciones pedagógicas dominantes, organización del aprendizaje, ayudas, contextos, etc.
4. *Flexibilidad administrativa*: formas de administración y gestión dominantes
5. *Relaciones entre la organización académica y la organización administrativa*: se puede analizar de manera articulada a la flexibilidad académica
6. *Relaciones entre la formación y la investigación*: aportes de la formación a la investigación, diferencias entre la formación investigativa y la investigación formativa

Se trató de un taller con base en un trabajo colectivo en grupos pequeños y plenarias, registro grabado de la información y redacción de conclusiones, las cuales se pueden sintetizar así:

1. El concepto de flexibilidad ha sido integrado a los discursos universitarios y a su normatividad pero todavía pesa bastante la rigidez curricular y académico-administrativa
2. Avances en procesos pedagógicos y alternativos a las formas tradicionales del quehacer académico
3. Apropiación de formas de investigación como apoyo y sustento a los procesos curriculares
4. Tensiones entre las necesidades de realizar cambios para la modernización de las instituciones en función de una mayor apertura, flexibilidad y dinámicas de interacción con el entorno regional, nacional e internacional y los temores al cambio, propios de la cultura institucional dominante
5. La flexibilidad por sí misma no resuelve el problema de la necesidad de una transformación a fondo del sistema universitario, pero su articulación a políticas innovativas en la docencia, la investigación y la proyección social de la universidad permiten avanzar en el cambio
6. Contraste y tensión entre las dinámicas de cambio que se manifiestan en lo curricular y pedagógico con la rigidez de la estructura y funcionamiento administrativo

Lo más importante a resaltar como resultado de este Taller y del estudio sobre flexibilidad curricular en cuatro de las más importantes universidades del país: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes, Universidad del Valle y Universidad del Rosario, es que la flexibilidad hace parte no sólo de los documentos del PEI, sino de la práctica curricular, pedagógica y académica:

Hemos analizado cuatro universidades que en los últimos años han venido realizando propuestas y desarrollos ligados a la incorporación del principio de flexibilidad. Cada una de ellas tiene sus propias características, su propia tradición y su propia cultura. Cada una de ellas ha adoptado formas diferentes para alcanzar la flexibilidad curricular y ofrece diferentes escenarios para su realización. Todas parecen adoptar unos elementos conceptuales relativamente comunes sobre flexibilidad en materia de estructura académica y administrativa, en la organización curricular de los programas y en las prácticas pedagógicas, aun cuando difieren en los métodos y en los alcances de su realización.⁵⁶

En relación con la Pertinencia, las conclusiones del Taller y las experiencias de las cuatro universidades, evidencian que la flexibilidad se ha asumido en función de favorecer la gestión curricular, fomentar la interdisciplinariedad, estimular la participación de los alumnos en los proyectos de investigación, aumentar la movilidad y la interacción al interior de la universidad, pero, las relaciones del currículo con el entorno se mantienen en función de las disciplinas, más no en la interacción del currículo con el entorno durante todo el proceso de formación. Esto no significa que las universidades no generen pertinencia institucional, de hecho han avanzado a través de proyectos de cooperación y de investigación con el sector público y privado, pero no por medio de los programas. De acuerdo al informe del estudio los avances en la flexibilización curricular se dan al interior del proyecto curricular y no en su interacción con el entorno:

Con referencia a los asuntos curriculares, todas ellas producen transformaciones en lo que podríamos denominar la división del trabajo del currículo (redefinición de principios curriculares, reclasificación de asignaturas, reorganización de componentes, organización por ciclos, créditos, incremento de la electividad y la complementariedad, creación de énfasis, rediseño de las prácticas, replanteamiento de requisitos de grado y de otros aspectos). En materia de prácticas pedagógicas se plantean transformaciones en los estilos, procesos y métodos de enseñanza-aprendizaje, nuevas alternativas de relación pedagógica y nuevos criterios de evaluación.⁵⁷

Esta cita del doctor Mario Díaz, nos muestra que la flexibilización ha sido un proceso hacia adentro de la universidad y en relación con la movilidad curricular, más no con la apertura del currículo al entorno o incluso con una reconceptualización de la formación, tal como lo hemos visto en el sistema modular con la experiencia de la UAM-X.

No aparece entonces la flexibilización favoreciendo la pertinencia curricular, sino favoreciendo procesos de movilidad académica y muy seguramente la pertinencia interna (articulación del PEI con los perfiles curriculares). Sin embargo, el debilitamiento de la rigidez curricular debe considerarse como un primer paso en la flexibilización institucional y también como un avance en la posibilidad de buscar una mayor interacción, diálogo e interacción, entre los procesos curriculares y el entorno.

El currículo universitario está cambiando y no hay duda de ello, esos cambios apuntan en diferentes direcciones: fortalecer la investigación, formar sujetos con una alta capacidad creativa, generar procesos de adaptabilidad, reforzar la fundamentación general, básica y científica para que los sujetos tengan una mayor capacidad de “aprender a aprender”, fortalecer la apropiación de las NTIC teniendo en cuenta que el

56 *Ibíd.*, p. 216.

57 *Ibíd.*, p. 217-218.

mundo de hoy tiene su sistema operativo articulado por ellas y sin su dominio y control es imposible descifrar el devenir del trabajo. Lo anterior no significa que esos cambios modifiquen los paradigmas dominantes de la formación: socialización, adecuación y funcionalidad, por el contrario, es muy probable que sistemas curriculares basados en las competencias o incluso en el sistema modular desagregado, refuercen esos paradigmas y quizás se tengan hoy sujetos con una mayor eficiencia técnica e incluso científica y con grandes falencias éticas, críticas y sociales. Al fin y al cabo, no por haberse muerto Althusser o Marx, los procesos de reproducción y conservación por parte de la escuela han desaparecido.

Es sumamente importante dejar en claro que la apropiación de las nuevas tecnologías a los sistemas educativos no cambia las grandes directrices, los fines y los sentidos de la formación. Modifican eso sí, las técnicas, los métodos y generan nuevos interrogantes y nuevos campos de investigación. Hoy se considera por parte de algunos sectores en educación, que la modernización del currículo es la utilización de toda la parafernalia tecnológica y lejos estamos de ellos. De la misma manera como a través de las formas tradicionales de enseñanza se filtraban discursos, impositivos, excluyentes, antidemocráticos, de igual manera con la utilización de la novedosa parafernalia se hace también. En realidad la modernización del currículo va más allá de la apropiación de tecnologías. Quizás uno de los aspectos más relevantes en los cambios curriculares sean los que tienen que ver con una mayor integración entre la universidad (contenidos curriculares) y el entorno. La pertinencia social del currículo constituye un avance cualitativo muy importante para avanzar en la modificación de los paradigmas tradicionales de la formación.

No se trata de decir que uno u otro modelo es mejor, pero sin duda, la propuesta curricular que favorezca una mayor interacción crítica con el entorno, una mayor flexibilización de los procesos y una mayor intervención en los procesos sociales, seguramente tendrá mayores posibilidades de ofrecer una formación integral y con mayor capacidad de interpretar las dinámicas del desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, María Esther. De una propuesta curricular llamada "Didáctica Magna". En: ALBA, Alicia de; coord. El currículo universitario. De cara al nuevo milenio. 2 ed. México: Plaza y Valdés, 1993. (Educación, Serie Mayor).

ARENAS VARGAS, Miguel; VELASCO, Raúl; y, SERRANO, Rafael. El sistema modular y la enseñanza de la Medicina Veterinaria y Zootecnia. 1 ed. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, 1981.

BARRÓN TIRADO, Concepción. La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En: VALLE FLORES, María de los Ángeles. Formación en competencias y certificación profesional. 1 ed. México: UNAM, 2000. (Pensamiento Universitario 91, tercera época).

CLARK, Burton R. Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación. 1 ed. México: UNAM, 2000. (Problemas educativos de México).

CONTRERAS DOMINGO, José. Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. 2 ed. Madrid: Akal, 1994. (Pedagogía, 142).

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Flexibilización curricular y formación profesional. En: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (5: 2000: México). Conferencias magistrales. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Universidad de Colima, 2000.

DÍAZ BARRIGA, Frida y LUGO, Elisa. Desarrollo del currículum. En: DÍAZ BARRIGA, Ángel; coord. La investigación curricular en México. La década de los noventa. Versión preliminar. México: UNAM, 2002. Inédito.

DÍAZ VILLA, Mario. Flexibilidad y educación superior en Colombia. 1 ed. Bogotá: ICES, 2002. (Calidad, 2).

DIDRIKSSON TAKAYANAGUI, Axel. La universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades de futuro. 1 ed. México: UNESCO y Gobierno del Estado de Zacatecas, 2000.

DUEÑAS, Víctor Hugo. El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud. Documento de trabajo. Cali: Universidad del Valle, 2001.

ESTEBARANZ GARCÍA, Aracely. Didáctica e innovación curricular. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. 3 ed. Madrid: Akal, 1989. (Pedagogía, 57).

GIMENO SACRISTÁN, José. Poderes inestables en educación. Madrid: Morata, 1998.

GONCZI, Andrew. Enfoque de la educación y capacitación basada en competencias: la experiencia de Australia. En: IPN Academia. Año 2. No. 11 (1997).

GRUNDY, Shirley. Producto o praxis del currículum. 3 ed. Madrid: Morata, 1998. (La pedagogía hoy).

GUTIÉRREZ, Ofelia Ángeles. Educación basada en competencias: ¿una alternativa de transformación del currículum? En: CONFERENCIA DEL CONSORCIO CÍRCULO DEL PACÍFICO: LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI. UN PUENTE EN LA CUENCA DEL PACÍFICO (22: 1998: México). Memorias. [online]. México: ANUIES, 1998 [Citada 7 sep., 2002]. Disponible en Internet: <URL: <http://www.anuies.mx/anuies/libros98/lib60/9.html>>.

HAMILTON, David. Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. En: Revista de Educación: Historia del currículum (I). No. 295 (may. – ago. 1991).

LUNDGREN, Ulf P. Teoría del currículum y escolarización. 1 ed. Madrid: Morata, 1992. (La pedagogía hoy).

MARÍN MÉNDEZ, Dora Elena. La formación profesional y el currículum universitario. 1 ed. México: Diana, 1993.

MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. El currículo como selección cultural. Apuntes para deconstruirlo en tiempos de globalización. Material en construcción. Santafé de Bogotá: CINEP – Fe y Alegría de Colombia, 1999.

OROZCO FUENTES, Berta. Currículo flexible: rasgos conceptuales desde una perspectiva antiesencialista. En: GÓMEZ SOLLANO, Marcela y _____; coord.. Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales. 1 ed. México: Plaza y Valdés, 2001. (Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación).

PADILLA ARIAS, Alberto. El sistema modular. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. En: Relaciones. No. 13-14 (1996). ISSN: 0188-2643.

PLA I MOLINS, Maria. Currículum y educación: campo semántico de la didáctica. 1 ed. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1997. (UB, 15).

RODRÍGUEZ CASAS, Mario Alberto *et al.* Metodología para el desarrollo curricular por competencias. En: IPN Academia. Año 3. No. 16 (1998).

STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del curriculum. 3 ed. Madrid: Morata, 1991. (La pedagogía hoy).

THIERRY GARCÍA, David René. Competencia y competitividad en la formación profesional. En: IPN. Ciencia, Arte y Cultura. Vol. II. No. 32 (2000).