



Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Ciencias de la Información
Departamento de Sociología IV

COMPETENCIAS Y DESTREZAS COMUNICATIVAS
EN LA PLANIFICACIÓN DOCENTE
DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA:
ESTUDIO DE CASO

TESIS DOCTORAL

Presentada por Jorge Arturo Mirabal Martínez,
bajo la dirección del Profesor Dr. D. José Luis Piñuel Raigada

Madrid, 2013

A Claudia Moreno
mi Esposa

A José Luis Piñuel
mi Maestro

A la Universidad Autónoma de San Luis Potosí
mi Alma Mater

Tabla de Contenido

Introducción.....	1
-------------------	---

Primera Parte: Objeto de estudio y estado de la cuestión

Capítulo 1. El objeto de estudio: planificación docente, currículum y didáctica como disciplina.....	9
1.1 El currículum universitario	9
Didáctica y Currículum.....	9
Definiciones sobre currículum	11
Concepciones del currículum.....	16
Fundamentación teórica del currículum.....	19
Principales paradigmas en el campo del currículum.....	22
Taxonomía del currículum	26
1.2 La evaluación del currículum	27
Conceptualización de la evaluación curricular	27
Origen y desarrollo histórico de la evaluación curricular	30
Justificación, principios y requerimientos de la evaluación curricular.....	33
Paradigmas, enfoques y modelos de evaluación curricular	34
Totalidad y mediación como elementos constructivos de la evaluación curricular ...	38
Capítulo 2. La(s) competencia(s) como objetivo y la organización del currículum.....	41
2.1 La(s) <i>Competencia(s)</i> en la educación superior	41
Globalización, flexibilidad y competencias	41
Las dos historias de la(s) <i>competencia(s)</i>	43
Origen y evolución de la(s) competencia(s) en el contexto universitario.....	46
Modelo (<i>dominante</i>) de <i>Competencias</i> en la Educación Superior.....	51
Elementos para la construcción del espacio conceptual de <i>Teorías Fuertes</i> en torno a la <i>Competencia</i>	59
2.2 Currículum: complejidad organizada, discurso y poder	63
Introducción	64

Pensamiento complejo	65
Lenguaje y complejidad	70
Currículo y postmodernidad	75
Currículo y discurso	79
Currículo y reproducción cultural: Bernstein	83
Capítulo 3. Comunicación/Educación	93
3.1 Comunicación ↔ Educación: espacio emergente de conocimiento	93
Comunicación y Educación: puntos de encuentro	93
Modelos teóricos de la comunicación educativa	98
Comunicación/Educación: nuevo constructo para un campo disciplinario común ..	101
3.2 Definición del objeto de estudio	106
<i>Segunda Parte: Marco teórico y metodología</i>	
Capítulo 4. Marco teórico	111
4.1 Comunicación: tiempo, espacio y movimiento	111
4.2 Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS): Modelo para pensar	117
La representación de la comunicación: sistemas, mediaciones y ajustes	117
4.3 Mediación comunicativa y competencias	123
Las matrices conceptuales	123
Las <i>competencias</i> desde el MDCS	125
Ajustes	129
Mediaciones	130
Encuadre del problema de investigación en el MDCS	131
Capítulo 5. Metodología	135
5.1 Planteamiento del trabajo	135
Las técnicas de investigación: análisis del discurso y análisis de contenido	135
5.2 El diseño de la investigación	140
El modelo de análisis	140
Sistema de análisis	144

Análisis-Síntesis de los programas educativos (ejemplos)	151
5.3 El diseño de la explotación.....	159

Tercera Parte: Resultados y conclusiones

Capítulo 6. Análisis de resultados	167
6.1 De las frecuencias simples.....	168
Programa educativo: Agroecología	169
Programa educativo: Bibliotecología.....	172
Programa educativo: Ciencias de la Comunicación.....	176
Programa educativo: Enfermería	181
Programa educativo: Estomatología	185
Concentrado de los cinco programas educativos	189
6.2 El discurso de las variables.....	194
Combinaciones entre las tres categorías de variables: contexto discursivo, palabras clave y tipos de mediaciones.....	197
Contexto discursivo y palabra clave	201
Contexto discursivo y mediaciones	203
Palabra clave y mediaciones	206
6.3 De los cruces bivariantes y trivariantes	208
Interpretación de tablas de contingencia y gráficos de barras	210
Análisis de resultados de cada programa educativo	221
Análisis integral de resultados de los programas educativos.....	224
Capítulo 7. Conclusiones y discusión.....	239
7.1 Evaluación general de los programas educativos.....	239
Agroecología.....	239
Bibliotecología.....	240
Ciencias de la Comunicación.....	240
Enfermería	241
Estomatología	242
Resumen de los cinco programas.....	243
7.2 MDCS y el análisis del cambio histórico	244

7.3 La Mediación como sistema alternativo de pensamiento a propósito de la educación	250
--	-----

Bibliografía	265
---------------------------	-----

Anexos	277
---------------------	-----

Índice de gráficos

Cuadro 1: Definiciones sobre el Currículo	14
Cuadro 2: Las fuentes científicas históricas	20
Cuadro 3: Principales paradigmas en el campo del currículum	24
Cuadro 4: Paradigmas curriculares en América Latina	26
Cuadro 5: Taxonomía del currículum	27
Cuadro 6: El <i>por qué</i> , el <i>cómo</i> y el <i>para qué</i> de la evaluación del currículum	34
Cuadro 7: Principales modelos de evaluación curricular	36
Esquema 1: Globalización, Flexibilidad y Competencias	44
Cuadro 8: Paradigmas y modelos teóricos de la Comunicación Educativa	101
Cuadro 9: MDCS: sistemas, constantes de interacción y variables.....	119
Cuadro 10: LAS <i>COMPETENCIAS</i> DESDE EL MDCS	128
Esquema 2: <i>Competencias</i> como sistema ecológico, sistema social y sistema de comunicación	134
Cuadro 11: Dimensiones de las <i>competencias</i> y dimensiones del cambio que éstas propician	140
Esquema 3: Esquema Conceptual de origen sobre la(s) <i>competencia(s)</i> profesional(es)	141
Esquema 4: Modelos Sincrónico y Diacrónico de las Mediaciones, según el MDCS .	142
Esquema 5: Interpretación de las <i>Competencias</i> desde el MDCS.....	143
Cuadro 12: Categorías del contexto discursivo	147
Tabla 1: PROGRAMA: Ingeniero Agroecólogo (Facultad de Agronomía/UASLP); ejemplo de la unidad n° 10	154
Tabla 2: PROGRAMA: Licenciado en Bibliotecología (Escuela de Ciencias de la Información/UASLP)	155

Tabla 3: PROGRAMA: Licenciado en Ciencias de la Comunicación (Escuela de Ciencias de la Comunicación/UASLP)	156
Tabla 4: PROGRAMA: Licenciado en Enfermería (COARA/UASLP)	157
Tabla 5: PROGRAMA: Médico Estomatólogo (Facultad de Estomatología/UASLP)	158
Cuadro 13: Estrategias para abordar científicamente contenidos expresivo-lingüísticos desde el análisis de contenido	159
Cuadro 14: Estrategias para abordar científicamente contenidos expresivo-lingüísticos desde el análisis de contenido (aplicación al objeto de estudio).....	160
Tabla 6: Modelo para la tabulación de frecuencias simples de variables.....	162
Tabla 7: Frecuencias simples de variables (programa educativo: Agroecología).....	168
Tabla 8: Frecuencias simples de variables (programa educativo: Bibliotecología)	172
Tabla 9: Frecuencias simples de variables (programa educativo: CC. de la Comunicación)	176
Tabla 10: Frecuencias simples de variables (programa educativo: Enfermería).....	181
Tabla 11: Frecuencias simples de variables (programa educativo: Estomatología).....	185
Tabla 12: Frecuencias simples de variables (concentrado de los cinco programas educativos).....	189
Tabla 13: Modelo para el registro de las frecuencias de variables.....	196
Tabla 14: Tipologías registradas de las 3 variables anteriores y sus frecuencias.....	197
Tabla 15: Rangos de frecuencia de las tipologías anteriores.....	198
Tabla 16: Organización discursiva de las tipologías anteriores	199
Tabla 17: Tipologías de combinación de 2 variables: contexto discursivo y palabra clave.....	201
Tabla 18: Tipología según combinaciones de 2 variables: contexto discursivo y mediaciones	203
Tabla 19: Tipologías de combinaciones de 2 variables: palabra clave y mediaciones.	206
Tabla 20: Tabla de contingencia Keyword.Adjetivos.Pragmática *Contexto* Programa	210
Figura 1. Gráfico de barras: programa Bibliotecología.....	211
Figura 2. Gráfico de barras: programa CC. de la Comunicación	211
Tabla 21: Tabla de contingencia Keyword.Verbos.Pragmática * Contexto * Programa	212
Figura 3. Gráfico de barras: programa Agroecología	213
Figura 4. Gráfico de barras: programa Enfermería	213
Figura 5. Gráfico de barras: programa Estomatología	213
Tabla 22: Tabla de contingencia Keyword.Adjetivos.Pragmática * Mediaciones.....	214

Figura 6: Gráfico de barras. Keyword. Adjetivos.Pragmática*Mediaciones	214
Tabla 23: Tabla de contingencia Keyword.Verbos.Pragmática * Mediaciones.....	215
Figura 7: Gráfico de barras. Keyword. Verbos.Pragmática*Mediaciones	215
Tabla 24: Tabla de contingencia Keyword.Sustantivos.Pragmática * Mediaciones....	216
Figura 8. Gráfico de barras. Keyword. Sustantivos.Pragmática*Mediaciones	216
Tabla 25: Tabla de contingencia Keyword.Adjetivos.Pragmática *	
Keyword.Adjetivos.Epistemes	217
Figura 9. Gráfico de barras. Keyword.	
Adjetivos.Pragmática*Keyword.Adjetivos.Epistemes.....	217
Tabla 26: Tabla de contingencia Keyword.Verbos.Pragmática *	
Keyword.Verbos.Epistemes	218
Figura 10. Gráfico de barras. Keyword.	
Verbos.Pragmática*Keyword.Verbos.Epistemes.....	218
Tabla 27: Tabla de contingencia Keyword.Sustantivos.Pragmática *	
Keyword.Sustantivos.Epistemes	219
Figura 11. Gráfico de barras. Keyword. Sustantivo. Pragmática*Keyword.	
Sustantivos.Epistemes	219
Figura 12. Objetivos de la docencia de Teoría de la Comunicación	249
Figura 13. Competencias perseguidas en la materia de Teoría de la Comunicación ...	249
Figura 14. Intereses temáticos de la materia de Teoría de la Comunicación	249
Figura 15. Objetos de estudio dominantes en la enseñanza de Teoría de la	
Comunicación	249
Figura 16. Modelos teóricos en la impartición de la materia de Teoría de la	
Comunicación	249
Cuadro 15: la comunicación como núcleo organizador sistémico de las competencias	
que definen la naturaleza humana..	263
Resumen en inglés.....	279

Introducción

*No somos lo que los otros hacen
de nosotros, sino que somos lo
que hacemos con lo que los otros
han hecho de nosotros*
Jean-Paul Sartre

Esta es una tesis sobre comunicación. Específicamente sobre *comunicación y educación*, campos científicos en los que se sitúa la investigación. El propósito inicial que animó el trabajo fue problematizar la *relación* “comunicación ↔ educación” desde enfoques transdiscursivos y transdisciplinarios: ¿pueden los *discursos* en torno a las disciplinas de la comunicación y la educación integrarse en un nuevo espacio emergente de conocimiento?

Dentro de este universo temático, el objeto de interés se centró en la planificación docente del currículo universitario, concebido como un *discurso didáctico* que organiza el conjunto de interacciones resultantes del proceso formativo. De todas las etapas que supone el diseño curricular, el enfoque se dirigió a la evaluación de planes de estudio, atendiendo en particular su discurso en torno al modelo educativo de *competencias*, enfoque hoy dominante en la planificación e instrumentación de la educación superior.

El modelo de análisis utilizado para investigar el discurso en torno a la(s) *competencia(s)* se diseñó a partir de dos *matrices epistemológicas*: el Modelo de Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS), de José Luis Piñuel Raigada, y el Modelo Conceptual sobre Competencias Profesionales, de Mario Díaz Villa. El MDCS se empleó como recurso teórico-metodológico para examinar las representaciones de un *discurso* entendido *como relación*, relación que es dinámica (dialéctica) entre tres sistemas cuya interacción deviene realidad en un determinado dominio de existencia. Esos tres sistemas son: el ecológico o de adaptación entre el sujeto y su entorno; el social o de relaciones asimétricas entre agentes sociales; y el de comunicación o de intercambios simbólicos entre actores sociales que se disputan la hegemonía de las expresiones. El modelo sobre *competencias* profesionales representa la noción de *competencia* como un principio generativo que el sujeto posee, producido

históricamente y que se activa en las interacciones sociales de las que participa el individuo. A partir de las dos matrices se llevó a cabo una *triangulación teórica* para obtener nuestro modelo de análisis.

Al tratarse de un *estudio de caso*, se eligieron como soportes materiales del objeto de estudio cinco programas educativos (textos curriculares) de igual número de carreras profesionales de nivel licenciatura de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México (UASLP), centro educativo al que el autor se encuentra adscrito. Los currícula seleccionados respondían a la condición de haber sido construidos con un énfasis declarado en el modelo *competencial*. Agradecemos cumplidamente a la Facultad de Agronomía (programa de Ingeniero Agroecólogo), a la Escuela de Ciencias de la Información (programa de Licenciado en Bibliotecología), a la Escuela de Ciencias de la Comunicación (programa de Licenciado en Ciencias de la Comunicación), a la Coordinación Académica Región Altiplano (programa de Licenciado en Enfermería) y a la Facultad de Estomatología (programa de Médico Estomatólogo), el habernos permitido acceder a sus currículos. Esperamos que nuestros análisis resulten de interés y utilidad a estas entidades académicas.

El cuerpo metodológico de la investigación se estructuró a partir de dos técnicas: análisis de contenido y análisis del discurso, ambas pertinentes para ser vertebradas desde los principios teórico-metodológicos del Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social. El análisis de contenido permitió la interpretación del producto comunicativo (textos curriculares) a través de instrumentos de medición cuantitativos y cualitativos, revelando algunas de las condiciones en que se produjo el discurso a propósito del enfoque de *competencias*, así como posibles escenarios de su puesta en escena (prácticas profesionales). A través del análisis del discurso se deconstruyó el currículum como esa práctica discursiva que se ubica antes, durante y después de la dinámica enseñanza-aprendizaje, haciendo posible su representación como un proceso socio-relacional basado en interacciones con valor simbólico.

El objetivo general de la tesis es aproximarse a la estructura narrativa que subyace al modelo educativo de *competencias* dentro del discurso del currículo universitario. Se parte de la convicción de que el sentido de una práctica social se halla íntimamente ligado a los lenguajes a través de los cuales dicha práctica se significa. El

enfoque de *competencias*, entonces, se aborda como un discurso que está direccionando, en gran medida, los derroteros del conjunto de *saberes, habilidades y actitudes* que la institución educativa organiza y distribuye. De ahí su importancia estratégica para el presente y el futuro de nuestros sistemas educativos.

Los contenidos de la tesis se organizaron en tres partes y siete capítulos. La primera parte trata sobre el objeto de estudio y el estado de la cuestión. Consta de tres capítulos. En el primero se abordan las fuentes científicas históricas del currículo universitario y en el segundo sus principales modelos de evaluación. En el segundo capítulo se da cuenta también de la génesis, evolución y desarrollo de la noción de *competencia(s)* en el contexto de la formación en educación superior; además, se conceptualiza el currículum como sistema complejo-organizado y sus incidencias en torno al discurso y el poder (el discurso del poder en el currículo y el poder del discurso curricular). El capítulo tres incluye un ensayo para la articulación conceptual y discursiva de lo comunicacional y lo educativo, cerrando la primera parte con la definición del objeto de estudio.

La segunda parte versa sobre el marco teórico y la metodología, temas distribuidos en los capítulos 4 y 5, respectivamente. El cuarto capítulo se centra en reflexiones filosófico-epistemológicas sobre nuestro campo disciplinario (la comunicación), dando paso a una detallada exposición sobre la composición y los usos del Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social. Posteriormente, plantea una vinculación de orden conceptual entre las nociones de mediación comunicativa y *competencia(s)*.

En lo que corresponde al desarrollo metodológico (capítulo cinco), se presentan y justifican las técnicas de investigación empleadas y se da cuenta del modelo general de análisis utilizado: la interpretación del discurso sobre competencias desde el MDCS. En el diseño de la investigación se explica cómo se construyó, como fue aplicado y de qué elementos consta el sistema de análisis: unidades, categorías y variables. En seguida se alude al diseño de explotación de resultados, mencionando los criterios para utilizar la información recogida y obtener de ella las interpretaciones de mayor interés.

La tercera parte es de resultados y conclusiones generales. En el capítulo 6 se analizan en profundidad y en detalle los resultados conseguidos a través del trabajo empírico. Aquí se expone el diagnóstico sobre los currícula estudiados, de cada licenciatura en lo particular y de los cinco programas educativos en su conjunto. Se explicita el sentido y la orientación a que apunta el discurso en torno a las *competencias* contenido en los currículos.

En el último capítulo (el séptimo) aparece una síntesis diagnóstica de la aplicación del modelo de *competencias* en las licenciaturas sometidas a análisis; más adelante, una reflexión en torno a las posibilidades epistemológicas del MDCS para el análisis del cambio social; y finalmente, nuestra propuesta de un Modelo de enseñanza organizado desde la mediación comunicativa y basado en el enfoque de *competencias*.

Con esta tesis se pretende:

- Contribuir a la producción académica de diseños innovadores en la investigación de la comunicación/educación.
- Aportar un modelo alternativo de evaluación curricular, basado en el análisis del discurso contenido en los programas educativos.
- Incorporar nuevas perspectivas de análisis crítico sobre el modelo educativo de *competencias*.
- Probar la factibilidad y la pertinencia de la utilización de recursos metodológicos surgidos de las ciencias de la comunicación, en campos de estudio estratégicos como el de la educación: el caso del MDCS.
- Someter a discusión la emergencia de una *competencia* comunicativa, capaz de constituirse en núcleo de organización del conocimiento en la formación universitaria.

La *comunicación* es un proyecto epistemológico en construcción. La noción de *competencia(s)* es uno de los rostros más visibles de la didáctica contemporánea. El *discurso* continúa representando la expresión más acabada del control y del poder social, pero también, de la(s) identidad(es), de la crítica, la resistencia, el cambio y los *mundos posibles*. Todo esto se puede contextualizar en ese tiempo-espacio que parece

ser el último reducto de una revolución cultural por venir: la universidad. Universidad, discurso, competencia(s) y comunicación... ingredientes para un debate urgente sobre la inteligencia del siglo XXI.

PRIMERA PARTE

Objeto de estudio y estado de la cuestión

Capítulo 1. El objeto de estudio: planificación docente, currículum y didáctica como disciplina

Como primer paso en la definición de nuestro objeto, que es un *estudio de caso* de la planificación docente en la formación universitaria, desarrollaremos una reflexión sobre los conceptos de *currículo* y de *didáctica*, que van implícitos en cualquier aproximación que se haga a la noción de *planificación docente*. En esta primera parte abordaremos inicialmente, dentro del presente capítulo, el concepto de *currículo universitario*, sus definiciones, fuentes teóricas y paradigmas; así como la *evaluación del currículum*, su origen y desarrollo y principales modelos. En el capítulo dos se contextualiza y se define el modelo de *competencias* en la educación superior, para luego analizar la relación *currículo-lenguaje-discurso*. Finalmente, en el tercer capítulo se estudia el vínculo entre *comunicación y educación*, previo a la definición formal del objeto de estudio. Cabe apuntar que a lo largo de todo el trabajo, emplearemos los términos *currículo-currículos* o *currículum-currícula* para referirnos, en singular o en plural, al concepto que nos ocupa, pues el uso indistinto de su expresión en latín o en español está plenamente aceptado dentro del campo de la educación.

1.1 El currículum universitario

Didáctica y Currículum

Las coincidencias y divergencias entre *didáctica* y *currículum*, dos conceptos que históricamente se han imbricado de manera compleja en el discurso de las ciencias educativas, deben ser analizadas para clarificar el significado de ambos términos. Para ello nos apoyaremos en algunos autores que se han ocupado del tema (Monclús, 2004; Tejada, 2005; Bolívar, 2008). De la Torre (citado por Monclús, 2004), nos ofrece un punto de partida para la discusión:

Didáctica y currículo no son términos equivalentes sino interrelacionados, con diferente origen, tradición cultural, núcleos temáticos y connotaciones conceptuales. Preferir uno u otro lleva implícita una manera distinta de reflexionar sobre la educación, la formación docente y la innovación (...) el currículo es más o menos amplio que la *didáctica*, según el enfoque y cultura de que se parta. Mientras que la *didáctica* ha venido destacando la

normatividad y la instrumentación de los medios para alcanzar los fines [educativos], el *currículo* ha subrayado la intencionalidad y praxis educativas. (p.56)

Todo parece indicar que las diferencias entre didáctica y currículum es un asunto de *trayectorias*. La palabra *didáctica* ha seguido una trayectoria marcada por la Educación de los países de la Europa central y nórdica, así como del mundo latino en general y de Latinoamérica en particular. Mientras que el término *currículo* responde a la trayectoria anglosajona, y muy específicamente, de los Estados Unidos de Norteamérica, en donde el uso del término *currículum* fue introducido en este contexto durante la segunda mitad del siglo XX, y desde entonces, *exportado* como referencia hegemónica al resto del planeta.

No obstante, hay diferencias que deben consignarse. Cuando hablamos de *currículum* nos referimos a la “identificación y organización de cuerpos de conocimiento” (Bolívar, 2008, p.41) para un sistema educativo; si aludimos a la *didáctica*, por el contrario, nos centramos en la disciplina que se ocupa de la “organización de los procedimientos más adecuados para una eficiente transmisión” (*Ibid*) de los saberes en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje. Más claro: currículum es *lo que se enseña*; didáctica, *el cómo enseñar*, esto es, el *cómo* metodológico. La didáctica, pues, hace alusión a la estructuración práctica de la enseñanza, mientras que el currículum se ocupa de la descripción del contenido de la enseñanza con y desde un enfoque pragmático. Así, Bolívar (2008) no considera “que el currículum constituya un cuerpo disciplinar propio, sino una variante conceptual que posibilita ampliar la conceptualización didáctica” (p.128).

Angulo (citado por Tejada, 2005) propone una “síntesis histórica” para colocar en perspectiva la relación *didáctica vs currículum*: “La Didáctica es Pedagogía (entre 1945 y 1970). El Currículum es Didáctica (1970-1980). La Didáctica trata del Currículum (1980-1990). La Didáctica es Currículum (1990-...)” (p.128). Una propuesta de integración, en la búsqueda de un lugar de encuentro entre didáctica y currículum, nos la ofrece Bolívar (2008), quien a su vez se apoya en W. Doyle:

El punto de encuentro entre currículum y didáctica se realiza a nivel de aula (...) La integración de Didáctica y Currículum se produce en una concepción del *currículum*

como un proceso. Este proceso no sólo implica transformaciones, sino sucesivas interpretaciones y construcciones del “texto” curricular (...) El Currículum y la Didáctica se funden (...) en los eventos que alumnos y profesores construyen en los contextos escolares. Si en lugar de tomar el currículum como un documento para controlar y dirigir la práctica, se entiende como el conjunto de experiencias construidas y vividas en el aula, la conexión e integración con la Didáctica es clara. Diferencias entre currículum y enseñanza puede tener sentido para tratar específicamente los problemas planteados a cada nivel, pero una comprensión global de la realidad escolar exige su integración. (p.72)

Definiciones sobre currículum

El término *currículum* proviene de la voz latina *curro*, *cursus* o *currere*, que significa correr, carrera, movimiento, periodo o espacio en que tiene lugar un desplazamiento (Salazar, 2001; Monclús, 2004; Tejada, 2005; Gimeno *et al.*, 2012). “El currículum llevaría en su propia raíz etimológica «cur» el dinamismo de algo que está en curso, un sentido procesual de evolución y cambio. El currículum (...) ofrece una alternativa dinámica a una realidad educativa en constante transformación” (Monclús, 2004, p.54). ¿Qué conlleva, en el fondo, su etimología? Torre (citado por Tejada, 2005), dice que *currículo*, desde su matriz etimológica, supone: “a) cierto carácter comprensivo, de totalidad, de ciclo completo; b) secuencia ordenada de contenidos y actuaciones; c) proceso de transformación o cambio; d) situación oficial o formal a la que se aplica” (p.84). Salazar (2001) agrega que por su origen lingüístico, la noción de currículum “evidencia la idea de continuidad, secuencia y complejidad, sobre todo si lo aplicamos al ámbito del complejo, inagotable, multifacético, multideterminado y multideterminante fenómeno educativo” (p.15).

No queremos pasar a la(s) *definición(es)* de *currículo* sin antes tomar en consideración lo que nos advierte Monclús (2004): que para caracterizar, para explicar una acepción como ésta, no conviene hacerlo a partir de decir *qué es el currículo*, sino indagando *a qué es a lo que llamamos currículo*. En 1989, Goodlad (citado por Bolívar, 2008) advertía también sobre los riesgos de ir en busca de *la definición* del currículum:

Este campo permanece en un terreno confuso y su epistemología no está bien definida (...) Además, no existe un acuerdo generalizado acerca de dónde terminan las materias que conciernen al currículum y dónde empieza el resto de la educación (...) No es

sorprendente, entonces, que existan tantas definiciones diferentes de lo que es un currículum y de su ámbito de estudio. (p.131)

Tomaz Tadeu da Silva (citado también por Bolívar, 2008), abunda en las reticencias de confiar demasiado en *el poder* de las definiciones y sugiere la mejor manera de utilizarlas. Dice que “una definición no nos revela lo que es esencialmente el currículum; una definición nos revela lo que una determinada teoría piensa acerca de lo que es el currículum” (p.132). Con esto, puntualiza Bolívar (2008), “el ángulo se gira de un supuesto nivel ontológico (cuál es el verdadero «ser» del currículum, con la pretensión vana de apresararlo) al histórico (cómo se ha entendido, en diferentes momentos, por diversas teorías” (p.132).

Considerado lo anterior, presentamos a continuación un *cuadro-síntesis* de definiciones que, a lo largo de la historia, se han venido acuñando sobre el concepto *currículum* o *currículo*. Las definiciones se han seleccionado sobre la base de su influencia en autores y escuelas a través de los años.

Y antes de mostrar esta selección, algunas consideraciones pertinentes de orden preliminar:

- Los conceptos de *enseñanza-aprendizaje* son prioridad en las definiciones gestadas antes de la década del 70. Posteriormente, el énfasis se ubica en el análisis crítico-cultural de la institución escolar (Monclús, 2004; Tejada, 2005).
- Toda definición sobre *currículo* atiende al paradigma dominante respecto a la época en la que aparece; incluso, esa definición estará invariablemente impregnada por la ideología del momento (Monclús, 2004; Tejada, 2005).
- Las diferencias encontradas entre las distintas definiciones del currículum provienen de valores, jerarquizaciones y apuestas distintas (Bolívar, 2008).
- Desde el punto de vista histórico, existen cuatro grandes visiones o ideologías conflictivas en torno al currículum, las cuales han dado como resultado definiciones igualmente contradictorias: la académica, la de eficiencia social, la

centrada en el aprendiz, y la de reconstrucción social (Schiro, citado por Bolívar, 2008).

- Todas las definiciones de *currículo* podrían incluirse en alguno de estos tres grupos: a) las que hacen referencia a los contenidos; b) las que se concentran en el alumno; y c) las que diferencian currículum (plan o diseño) e instrucción (realización del plan) (Tanner, citado por Monclús, 2004).
- Hay consenso respecto a que el origen del término *currículum* se establece en Leiden (1576) y en la Universidad de Glasgow (1633), con el propósito de multiplicar a los predicadores calvinistas formados en universidades.
- Salazar (2001) reflexiona en torno a la densa producción de definiciones sobre el concepto de *currículo*:

En cuanto a currículo (...) hay una multiplicidad de concepciones, desde las más estrechas que equiparan currículo a planes y programas, con sus diversos elementos constitutivos, hasta las más amplias que aspiran a involucrar toda una teoría educativa, una política institucional e incluso una postura social e ideológica de los actores sociales que determinan, diseñan, ejecutan, evalúan, o se benefician de un proyecto curricular específico. (p.20)

Cuadro 1: Definiciones sobre el Currículo

Autores	Año	Definiciones
Bobbit	1918	Origen de la moderna concepción del currículum. Conjunto de experiencias que permiten que los alumnos se adapten a la vida de los adultos en sociedad.
Dewey, Caswell, Campbell	30's	Se destaca la relación entre experiencia y educación. Desde esta perspectiva se considera cualquier elemento de la escuela e incluso de fuera de ella (en la medida que esté planificado) como parte integrante del currículum.
Tyler	1949	Todos los aprendizajes de los estudiantes, planificados y dirigidos por la escuela para obtener sus objetivos educativos.
Shane y McSwain	1958	La esencia del currículum incluye dos entidades separadas aunque interrelacionadas: en primer lugar, el registro escrito del consenso grupal acerca de los métodos, materiales, alcances y desarrollo del proceso educativo; y, en segundo lugar, las subjetividades del maestro y del alumno.
Oliver	1965	Básicamente el currículum es lo que les sucede a los alumnos en la escuela como resultado de lo que los maestros hacen. Incluye todas las experiencias educativas de las que la escuela es responsable.
Neagley y Evans	1967	El currículum es el conjunto de experiencias planificadas que la escuela proporciona para ayudar a los alumnos a alcanzar las metas de aprendizaje previstas para mejorar sus habilidades.
Taba	1974	El currículum es en esencia un plan para el aprendizaje... planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.
Tanner y Tanner	1980	El currículum es la reconstrucción del conocimiento y la experiencia, desarrollada sistemáticamente bajo el auspicio de la escuela, para capacitar al alumno a incrementar su control sobre el conocimiento y la experiencia.
Eggleston	1980	Al currículum le interesa la presentación del conocimiento y comprende una pauta, instrumental y expresiva, de las experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela. Esta pauta de experiencias es de tal naturaleza que responde a la idea que la sociedad tiene de la esencia, la distribución y la accesibilidad del conocimiento y está, por lo tanto, sujeta a cambio.
Beauchamp	1981	El currículum es un documento escrito que diseña el ámbito y la estructuración del programa educativo proyectado para una escuela.
Schwab	1983	Currículum es lo que es transmitido con éxito en diferentes grados a diferentes alumnos por profesores implicados, utilizando materias y acciones apropiadas, de cuerpos legitimados de conocimiento, habilidad, tacto y propensión para actuar y reaccionar, que son elegidas para la instrucción después de una reflexión seria y una decisión colectiva por representantes de los que están involucrados en la enseñanza de un grupo de alumnos que son conocidos por los que toman las decisiones.
Bernstein	1990	Currículum como sistema de mensaje que constituye aquello que cuenta como conocimiento válido para ser transmitido.
De Alba	1991	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 o resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.

Cullen	1997	Un currículum explicita las complejas relaciones del conocimiento con la sociedad, lo que supone un cierto control social del conocimiento escolar. Esto implica que el currículum es: a) un modo de relacionarse con el conocimiento (enseñanza-aprendizaje), presuponiendo un modelo deseable de construcción del sujeto social del conocimiento; b) una forma de entender ese conocimiento (contenidos educativos) y, por ello, un inevitable control sobre qué conocimientos deban socialmente circular en la escuela; y c) una manera de configurar las relaciones del conocimiento con la vida cotidiana y prácticas sociales, es decir, sobre los fines sociales del conocimiento.
Tejada	1999	Currículum es un conjunto de contenidos culturales organizados en un plan de instrucción que integra las experiencias de enseñanza-aprendizaje que han de desarrollarse por los diferentes agentes educativos, sujetos a revisión-reflexión según su desarrollo práctico y contexto particular con la finalidad del desarrollo personal y social.
Beyer y Liston	2001	El currículo constituye el eje de la actividad educativa. Incluye el conocimiento formal y explícito, esencial en las actividades educativas, así como los mensajes más tácitos. Representa la finalidad de la educación.
Oliva	2002	El currículum es el puente entre la teoría y la práctica, y aporta una nueva visión del concepto de la enseñanza, una visión amplificadora, en el sentido de que compromete a todos los elementos que tienen algo que ver con la enseñanza, una visión integradora en cuanto al compromiso y la participación de todos y cada uno de los elementos, y una visión contextualizadora del proceso de enseñanza.
Estebaranz	2004	El currículum es un fenómeno sustantivo, sociopolítico y técnico-profesional, que abarca tanto la racionalidad de las intenciones, de la cultura que se ofrece y de las acciones continuadas y coherentes que propicia, como también las experiencias reales que proporciona, ya que el currículum es tanto lo que planifica y proporciona el currículum formal como lo que desarrolla el currículum informal. Y cruzando estas realidades, se encuentran las mediaciones resultantes de las experiencias relacionales entre profesores y estudiantes.
Bolívar	2008	El currículum se entiende como un plan de acción que guía la enseñanza, prescribiendo, de modo anticipado, los resultados. A nivel institucional el currículum expresa una concepción global o un modelo de lo que la escuela debe ser con respecto a la sociedad, y cómo el contenido es seleccionado y definido al servicio de esta expresión. Entre el nivel de la institución y el aula, el currículum escrito implica una primera transformación del contenido con la intención de convertirlo en utilizable para profesores y alumnos. Finalmente la enseñanza transforma el contenido para hacerlo accesible a los alumnos.
Sánchez & Gairín	2008	Proceso mediante el cual las instituciones universitarias socializan al estudiante en un campo profesional, transmiten cultura (tanto científica como social y humanística) y promueven determinadas inquietudes y compromisos.
Gimeno	1988 2012	Currículum es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento y la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones... De todo lo que sabemos y es potencialmente enseñable y posible de aprender, el currículum es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad.

Fuentes: (De Alba, 1991b; Angulo, 1994; Mateo, 2000; Salazar, 2001; Monclús, 2004; Tejada, 2005; Bolívar, 2008; Sánchez & Gairín, 2008; Martínez-Rider, 2010; Gimeno, Feito, Perrenoud & Linuesa, 2012).

Concepciones del currículo

La concreción de todas las definiciones registradas, puede establecerse a partir de una síntesis de todas ellas, lo que se denomina en la literatura sobre ciencias educativas como *concepciones o caracterizaciones del currículo*. Antonio Monclús Estella (Monclús, 2004, pp.117-124) da cuenta de algunas de estas caracterizaciones:

- La clasificación de Monclús, basado en Print, Schubert, Gress & Purpel, Saylor, Alexander & Lewis, Marsh & Stafford, Smith & Lovat

El currículum como:

- Una cuestión de materias
- Experiencia
- Intención
- Reproducción cultural
- *Currere* (carrera a realizar)

- La clasificación de Gimeno

El currículum como:

- Estructura organizada de conocimientos
- Sistema tecnológico
- Plan de instrucción
- Conjunto de experiencias de aprendizaje
- Solución de problemas

- La clasificación de Ferrández

El currículum como:

- Los contenidos de enseñanza
- Plan guía de la actividad escolar
- Experiencia
- Sistema
- Disciplina

- La clasificación de Print

Concepciones del currículum:

- Académica racionalista
- De los procesos cognitivos
- Humanística
- Tecnológica y Ecléctica

José Gimeno Sacristán (Gimeno, Feito, Perrenoud & Linuesa, 2012, p.37) conceptualiza el currículum como *proceso* y como *praxis*:

Proyecto educativo. El texto curricular → Currículum interpretado (profesores y alumnos) → Currículum realizado en prácticas con sujetos concretos y en un contexto → Efectos educativos reales → Efectos comprobables y comprobados.

José Félix Angulo Rasco (Angulo, 1994) reconoce tres esferas en el sistema complejo que representa un currículum:

- El currículum como contenido (representación de la cultura)
- El currículum como planificación (representación de la acción)
- El currículum como realidad interactiva (racionalidad de la acción)

José Tejada Fernández (Tejada, 2005, pp.93-101), sintetiza la visión de múltiples autores, los más influyentes en la historia de la producción de conocimiento en el campo científico del currículum, llegando a la conclusión de que el éste puede ser abordado desde cuatro perspectivas fundamentales:

- Currículum como conjunto de contenidos culturales organizados
- Currículum como plan de instrucción
- Currículum como experiencias de enseñanza-aprendizaje
- Currículum como práctica (praxis)

Beauchamp, otro muy destacado teórico curricular, plantea dos caracterizaciones interesantes. Una primera, sobre los que considera los tres usos legítimos de la palabra *currículum*:

Uno es hablar de que un currículum es un documento preparado con el propósito de describir las metas y el ámbito y secuencia del contenido cultural seleccionado para alcanzar las metas determinadas. Uno segundo es hablar de un sistema curricular que tiene como propósito el desarrollo de un currículum, la implementación organizada de ese currículum y la organización de su evaluación. Uno tercero es hablar del currículum como un campo de estudio. (Beauchamp, citado por Bolívar, 2008, p.135)

La segunda caracterización tiene que ver con las dimensiones del campo curricular:

Hay dos dimensiones del campo curricular: la dimensión substantiva y la dimensión procesual. La dimensión substantiva puede ser clasificada como el área del diseño curricular. Esta área abarca todas aquellas potenciales elecciones para la selección del contenido cultural a ser incorporado en el currículum, así como los modos alternativos de organizar dicho contenido cultural (...) La dimensión procesual puede ser catalogada como el área de desarrollo curricular. Esta área abarca el proceso de planificación curricular, implementación y evaluación, e incluye el problema del liderazgo y otros roles. A pesar de este hecho quiero insistir que la teoría del currículum debe explicar ambas dimensiones, hay bastante trabajo teórico tanto en el diseño como en el desarrollo curricular. (*Ibid*, pp.135-136)

D. F. Walker (citado por Bolívar, 2008) nos ofrece una concepción del currículo desde lo que él llama los núcleos fundamentales del concepto, los cuales articula en la siguiente definición:

El currículum se refiere al *contenido* y *propósito* de un programa educativo conjuntamente con su *organización*. Un currículum consiste en: a) [aquello de lo cual] los profesores y alumnos se ocupan conjuntamente; b) aquello que profesores, alumnos y otros implicados reconocen como importante de enseñanza y aprendizaje, y que suelen tomar como base para juzgar el éxito de la escuela; y c) las formas en que estos asuntos están organizados internamente y en relación con otras situaciones educativas inmediatas en el tiempo y espacio. Esto significa que el currículum se tipifica, en [el] lugar de sus componentes, en las acciones y actitudes de los que están comprometidos en una situación de enseñanza-aprendizaje. (p.147)

Bolívar (2008) concluye que el currículo tiene una dimensión existencial, como fenómeno o ámbito de la realidad, y una dimensión teórica, como campo de estudio e investigación. Una cosa es el cuerpo (prácticas educativas), dice, y otra la teoría para comprender e infundir vida a ese cuerpo. El mismo autor reflexiona – nos sumamos a esta discusión – acerca de la sobre-determinación del currículo desde una visión escolarizada:

En una época como la actual, de la sociedad del conocimiento y de las TIC, del aprendizaje a lo largo de la vida y con una estructura de trabajo flexible y cambiante, estamos obligados a sacarlo [el currículo] de dicho reducto escolar [el discurso académico en torno al currículum], para abrirlo al aprendizaje informal. Por eso, debido a esa pesada

tradición escolar, resulta problemático adecuar la noción de currículum a contextos educativos informales. (Bolívar, 2008, p.134)

Para cerrar esta sección sobre las caracterizaciones del currículo, citamos las palabras de Yovany Salazar, quien asume una postura crítica desde la lógica de las relaciones de poder que toda experiencia curricular supone:

En el contexto de una sociedad de clases, la escuela a través de su currículo formal y real, por lo general, contribuye a la reproducción y perpetuación de este injusto sistema social vigente, ya que por medio de los elementos subyacentes en el contenido, metodología, actividades de aprendizaje y, sobre todo, (...) formas de evaluación-acreditación, se va inculcando y formando en el alumno los valores, creencias y opiniones de obediencia, conformidad, silencio, individualismo y competencia que el sistema capitalista requiere. (Salazar, 2001, pp.60-61)

Fundamentación teórica del currículo

A continuación, un cuadro donde presentamos las fuentes científicas históricas a través de las cuales se ha fundamentado teóricamente el currículo. Las fuentes se ubican en los campos disciplinarios de: la historia, la filosofía, la sociología y la psicología. La didáctica, la pedagogía y, en general las ciencias de la educación, se han nutrido de estas aportaciones para diseñar las bases de sus diversos modelos epistemológicos.¹

¹ Para ubicar la presencia de *la comunicación* dentro de estas tradiciones científicas, se recomienda la lectura de *Comunicación, ciencia e historia. Fuentes científicas históricas hacia una Comunicología Posible*, de Galindo (Coord.) (2008). India: McGraw-Hill.

Cuadro 2: Las fuentes científicas históricas

Fundamentos Históricos	Fundamentos Filosóficos	Fundamentos Sociológicos	Fundamentos Psicológicos
<p>• Época primitiva</p> <p>Transmisión oral de costumbres, tradiciones, problemas y posibles soluciones, por parte de los ancianos a los niños y jóvenes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grecia antigua (479 a.C.) <p>Educación superior (retórica y filosofía) para quienes formarían la clase gobernante).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roma imperial/Edad Media (las 7 artes liberales) <p>Trivium: gramática, retórica y dialéctica / Cuadrivium: aritmética, geometría, música y astronomía.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cristianismo <p>Agrega la filosofía y la teología a las siete artes liberales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Renacimiento <p>Currículo basado en el estudio del Hombre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • S. XVI <p>Reforma religiosa (Lutero y Calvino): Universidad de Glasgow: la regulación del nuevo orden social) / Escuelas jesuitas (Loyola)</p> <ul style="list-style-type: none"> • S. XVII <p>Realismo humanista (conocimiento para mejorar el mundo) / Realismo social (el ideal del hombre refinado) / Realismo sensorial (el conocimiento por los sentidos como método)</p> <ul style="list-style-type: none"> • S. XVIII (Europa) <p>Tres tipos de instituciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Escuela de burgos (para pobres) ○ Gimnasium (para quien podía pagar su educación) ○ Paidogium (para la nobleza) • América prehispanica 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Idealismo <p>Enfoque racionalista. Razonamiento deductivo como único método de conocimiento. El propósito de la educación consiste en transmitir la herencia cultural. Currículo basado en las ideas. Otorga gran importancia a la selección de materiales educativos. Desde esta posición, se destaca, también, la educación liberal y vocacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Realismo <p>Método inductivo. Destaca las relaciones de causa y efecto en el mundo físico. Dios es la causa primera de toda existencia. Es esencial la asimilación de contenidos. Comprensión del orden natural de las cosas y adaptación del sujeto a dicho orden. Cree que el alumno logra el verdadero conocimiento sólo cuando es capaz de asimilar hechos y comprender sus interrelaciones profundas. Al elaborar el currículo, hay un esfuerzo manifiesto por organizar los hechos en diferentes áreas de conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pragmatismo <p>Atribuye gran importancia a la experiencia inmediata. La educación es el medio para recrear, controlar y dirigir la experiencia. Su objetivo es el de ayudar al alumno a resolver sus propios problemas. El alumno, al resolver un problema, adquiere nuevas experiencias para satisfacción de sus propios intereses. La base del currículo está constituida más por los intereses de los educandos que por la tradicional organización de los contenidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Neopositivismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionalismo <p>Perspectiva sociológica iniciada por Emilio Durkheim. La educación es visualizada como funcional al sistema y es considerada bajo tres dimensiones como acción, como proceso y como institución. En consecuencia el sistema educativo cambia si primero cambia el sistema social. La función principal de la educación es la socialización de la generación joven por la generación adulta, ello con el fin de asegurar la supervivencia y continuidad del sistema social vigente, transmitiendo los contenidos de su cultura. Se distingue la <i>pedagogía de la educación</i>, asignándole a ésta los hechos y acciones y a aquella las teorías y las concepciones educativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructural-Funcionalismo <p>Se propone el análisis de la sociedad global y los requerimientos esenciales para su existencia, supervivencia, renovación e integración. Para Talcot Parsons el sistema de interacción constituye el sistema social, al que subdivide en cuatro subsistemas: el organismo, la personalidad, el sistema social y el sistema cultural. Asigna a la escuela las funciones de socialización, asignación de estatus y roles y el control social, esto a través de la cualificación profesional, la selección de los ya “elegidos” y la legitimación de los saberes oficialmente valorados y reconocidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la reproducción <p>La función socializadora de la educación se la explica en el conjunto de las relaciones sociales clasistas. De esta</p>	<p>Dentro de la ciencia psicológica, la psicología de la educación, y dentro de ésta, las teorías del aprendizaje.</p> <p>Teorías del <i>bloque dominante</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplina mental o psicología de las facultades <p>La tarea de la educación es ejercitar la mente, hacerla progresar mediante la disciplina y el adiestramiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conexionismo <p>Currículo que otorga especial importancia al ejercicio y la repetición.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conductismo <p>El aprendizaje es una respuesta condicionada, éste se produce cuando se desea una respuesta particular y se halla un estímulo capaz de provocarla. De esta corriente psicológica surge el movimiento denominado “tecnología educativa”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la forma, del campo o Gestalt <p>El aprendizaje es la organización de las partes en un todo significativo. Propone un currículo que ofrezca al alumno la oportunidad de descubrir procesos y relaciones dentro de la realidad múltiple o en su reflejo abstracto: el conocimiento.</p> <p>Teorías del <i>bloque alternativo</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicoanálisis <p>Lo más importante es estudiar los mecanismos por los cuales se logra el aprendizaje. Este es concebido como la modificación de pautas de conducta. Se plantea que el pensar está caracterizado por el conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el</p>

<p>Educación diferenciada por castas y sexos. Formación corporal, intelectual y moral, con la honradez, la verdad y el trabajo como valores supremos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estados Unidos de Norteamérica <p>El discurso curricular, como hoy lo conocemos, surge en los EUA en el contexto de su proceso de industrialización (1890-1930). Nuevos discursos en el ámbito social (taylorismo), psicológico (conductismo) y filosófico (pragmatismo) tienen correlatos en el campo de la educación: tecnología educativa, la evaluación y la teoría curricular, respectivamente. En la postguerra, Norteamérica diseña un currículo que busca resolver el problema de la articulación entre la educación y los requerimientos de mano de obra cualificada para el desarrollo industrial. En la década de los 70, los <i>Reconceptualistas</i> critican la racionalidad tecnocrática y recuperan tradiciones intelectuales europeas: existencialismo, fenomenología, psicoanálisis y marxismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Latinoamérica <p>México se ha constituido en el centro de los debates en lo que a campo curricular se refiere. Se pueden ubicar tres momentos en la evolución de la teoría curricular latinoamericana:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Incorporación crítica del tecnocratismo norteamericano ○ Cuestionamiento del modelo hegemónico estadounidense ○ Surgimiento del discurso crítico en el campo del currículo. 	<p>La comprobación hipotética recrea la ciencia en su descripción más exacta como verdad última. La educación debe reproducir los valores y conocimientos acumulados en el curso de la historia. El educando es un “instrumento mecánico” que debe formarse con calidad, eficacia y eficiencia. El currículo es un cuerpo organizado de materias en forma lineal, el mismo que se trabaja, de igual manera, tanto en las ciencias sociales como en las naturales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Estructural-Funcionalismo <p>El alumno es el que aprende y la figura del maestro la que aporta los conocimientos para que aquel adquiera las habilidades, destrezas, competencias y capacidades necesarias para el funcionamiento del sistema social vigente. Al currículo le interesan las disciplinas que estén acordes a las necesidades de una formación económico-social y conforman un cuerpo cerrado. La relación sujeto-objeto es vertical y el maestro es el agente de la socialización y control educativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Materialismo dialéctico <p>Los problemas del hombre y la naturaleza se explican a partir de la contradicción, el cambio, la contextualización y el análisis del mundo como totalidad y de la realidad como fuente infinita de fenómenos. La educación es agente de transformación y resistencia. Al currículo le interesa el proceso político-educativo antes que los contenidos y el profesor dentro del aula. Ambientes de aprendizaje socio-dinámicos de crítica y autoconfianza.</p>	<p>forma niega rotundamente que la acción educativa sea neutral o efectuada para un conjunto humano armónico, con intereses comunes; por cuanto la escuela se diversifica, de acuerdo con la división social del trabajo. La escuela como aparato ideológico del Estado renueva las relaciones de producción existentes, a través de la introyección del discurso ideológico de la clase dominante, esto tanto por medio de los contenidos como de las prácticas escolares. La escuela no sólo es un lugar privilegiado de reproducción cultural sino también de violencia simbólica, convirtiéndola así en el mejor instrumento de control y selección social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la resistencia <p>Las fuentes que la vertebran son: la fenomenología (el significado es producto de la interacción) y el neo-marxismo (ve a las escuelas como agentes de control ideológico que reproducen y mantienen la vigencia de criterios, valores y formas dominantes). Asigna un papel activo, tanto a la interacción humana como a la experiencia, considerándolos cruciales vínculos mediadores entre las determinaciones estructurales y los efectos vividos. Considera a las escuelas como instituciones relativamente autónomas que pueden llegar a ser fuente de contradicciones, dejando así de ser funcionales a los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante.</p>	<p>individuo piensa y actúa, es decir, por su esquema referencial. El aprendizaje sólo es posible a partir de cierto nivel de confusión generado por el miedo a la pérdida y el miedo a lo desconocido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de Ausubel <p>Se refiere a la Teoría conocida como del Aprendizaje Significativo. Dice que aprender significa comprender, y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Epistemología genética <p>Su principal sistematizador es Jean Piaget. El conocimiento es un proceso en construcción devenido de la interacción dialéctica del sujeto cognoscente con el objeto cognoscible. La mente del que conoce es activa y creativa, en permanente construcción/modificación de esquemas y de transformación de la realidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de Lev Vigotsky <p>Se le atribuye el paradigma ecológico contextual, referido al origen social de la mente humana. El aprendizaje es contextualizado, social, compartido. En este proceso el lenguaje oral es decisivo dentro de la interacción humana, pues la verbalización reorganiza la mente, y al hacerlo, la desarrolla.</p> <p>Piaget y Vigotsky son las figuras clave del <i>constructivismo</i>, como corriente pedagógica.</p>
--	---	---	---

Fuente: Yovany Salazar Estrada *Apuntes en torno al proceso de desarrollo del currículo* Universidad Nacional de Loja 2001. Pp. 20-50. También: Gimeno, Feito, Perrenoud & Linuesa, 2012; Bolívar, 2008. La organización del contenido es del investigador.

Principales paradigmas en el campo del currículo

En esta sección presentamos los modelos fundamentales que han marcado el desarrollo histórico del *currículum* como *campo de estudio*. Aquí encontrará el lector los hitos históricos de la teoría curricular, los momentos clave de su evolución. Estos enfoques o etapas configuradoras del pensamiento sobre el currículo se despliegan – en la página siguiente – en un cuadro organizado a partir de estos descriptores:

- la época en que se sitúa
- sus máximos representantes
- la orientación educativa contenida en el modelo curricular
- el enfoque educativo de los paradigmas
- la concepción que cada uno tiene del currículo
- las influencias que los explican históricamente
- sus fuentes científicas
- la ideología que les subyace
- su planteamiento central
- los principales aportes al campo de la teoría del currículum

Se observará que la gran mayoría de autores, enfoques y modelos provienen de la escuela norteamericana; pareciera una “historia americana”, pero la verdad es que cuando hablamos sobre currículum necesariamente debemos orientar nuestra mirada a los Estados Unidos, pues su influencia ha sido definitiva, tanto en Europa como en América Latina. Al respecto, Bolívar (2008) manifiesta:

Aunque esta historia es casi exclusivamente americana, lo que podría acercar el asunto a un cierto “colonialismo”, es evidente que – más allá de su origen anglosajón – somos herederos de las grandes tradiciones y enfoques que han conformado el currículum como campo de estudio, aunque se hayan constituido principalmente en dicho contexto. (p.157)

Cuadro 3: Principales paradigmas en el campo del currículum

Paradigmas	Clásico Tradicionalista	Conceptual Empirista	Reconceptualista
Descriptor			
Época	Es la etapa constituyente, a partir de 1918 con "El currículum", de Bobbit. Se consolida en 1949, con "Principios básicos del currículum", de Tyler. Alcanza su gran auge en la década de los 50.	Emerge y adquiere importancia en la década de los 60. Su punto culminante es en 1968, con el célebre manifiesto de Schwab: "El campo del currículum está moribundo...".	A partir de los años 70.
Representantes	Bobbit, Tyler, Taba, Saylor, Tanner y Tanner, Neil y Zais.	Schwab, Brunner y Posner, Strike, Walker, Reid, Westbury, la Asociación Americana para la Investigación Educativa (la Revista de esta institución se convirtió en la portavoz del movimiento).	Por sus orientaciones científicas, se les agrupó en cuatro ramas: Apple, Giroux y Popkewitz en la línea de la crítica político-social; Pinar y Grumet en la corriente del psicoanálisis y el existencialismo; Kliebard y Franklin en la vertiente histórica; y Eisner representando el matiz estético del movimiento.
Orientación educativa	Modelos de planificación racional de la enseñanza y el aprendizaje.	Modelos prácticos-procesuales para el diseño instruccional por parte de expertos de las disciplinas científicas.	Modelos críticos para el cambio educativo y social.
Enfoque educativo	Tecnológico	Interpretativo-fenomenológico	Socio-crítico
Concepción del currículum	El currículum como <i>producto</i>	El currículum como <i>proceso</i>	El currículum como <i>praxis</i>
Influencias	La etapa de consolidación del capitalismo en su fase imperialista en los E.U.A.	Ante la insuficiencia de los planteamientos del paradigma tecnológico y a la luz de los desarrollos curriculares que se habían hecho en el periodo "post-Sputnik", se inicia este movimiento alternativo que tiene gran proyección en todo el mundo anglosajón, sobre todo en Inglaterra.	El descontento con la situación educativa y social en torno a los 70 (guerra de Vietnam, protesta juvenil, reivindicación de derechos para minorías, desigual distribución económica y del poder). La insatisfacción ante la falta de un discurso teórico y normativo en educación. La "nueva sociología de la educación".
Fuentes científicas	Bajo un planteamiento tecnológico, utiliza el modelo burocrático, apoyándose en una psicología de corte conductual y en sociología funcionalista.	Comparte los principios filosóficos, sociológicos y psicológicos de los clásicos tradicionalistas. La diferencia radica en que privilegia el criterio de los especialistas en las disciplinas científicas, soslayando el de los especialistas en currículo.	Tradiciones filosóficas europeas: neo marxismo y Escuela de Frankfurt, la tradición psicoanalítica (desde Freud a Lacan), el existencialismo (de Heidegger a Sartre) y la fenomenología (Husserl, Merleau-Ponty o Ricoeur), la crítica artística y literaria.

<p>Ideología</p>	<p>Se caracteriza por su posición pragmática, utilitarista y funcionalista al tratar de adecuar la educación, la escuela y el currículo a las aspiraciones, necesidades y conveniencias del desarrollo capitalista norteamericano.</p>	<p>Se sustenta en un propósito de redefinición y reconstrucción de la cultura. Concepción de la enseñanza como una actividad moral que promueve valores e ideales sociales mediante la puesta en práctica de procesos de mejora en la formación de los alumnos.</p>	<p>Se propone cuestionar el carácter funcionalista/reproductor del currículo y argumenta en favor de la construcción de una teoría de la resistencia. Critica la contribución de la escuela y el currículo a la formación de individuos indiferentes, apáticos, escépticos, frente a todas las posturas ideológicas.</p>
<p>Planteamiento central</p>	<p>El <i>Rationale</i> de Tyler, que contiene las 4 preguntas fundamentales para el desarrollo del currículo: 1. ¿Qué propósitos educativos debería tratar de alcanzar la escuela? 2. ¿Qué experiencias educativas se pueden aportar que probablemente alcancen esos propósitos? 3. ¿Cómo se pueden organizar con efectividad esas experiencias educativas? 4. ¿Cómo podemos determinar si se alcanzan los propósitos?</p>	<p>Elementos centrales de su planteamiento: Los problemas curriculares son prácticos, no teóricos; los problemas curriculares se resuelven por deliberación; el currículum como práctica se refiere a las acciones y decisiones que toman los agentes morales particulares, actuando responsablemente para promover y proteger el bien en los estudiantes. Por ello, el currículum es una hipótesis de trabajo en el aula, lo que conlleva ponerlo a prueba por parte de alumnos y maestros, asumiéndolo como algo inacabado y problemático.</p>	<p>Los objetivos curriculares se fijan mediante procesos de diálogo y discusión entre los agentes / Se consideran los elementos curriculares al servicio de la participación social y constructiva / Las actividades han de ser constructivas y de aprendizajes compartidos, siempre abiertos al entorno / Los contenidos deben ser socialmente significativos / La educación es valoración consensuada, negociada, buscando evidencias de la contribución de las actividades a la mejora del contexto / El profesor es un intelectual transformador, crítico y reflexivo. Agente de cambio social y político.</p>
<p>Aportes</p>	<p>Haber reemplazado a la didáctica tradicional por una teoría del currículo, de la evaluación y de los objetivos instruccionales, así como haber reflexionado respecto de la necesidad de estudiar las teorías filosóficas, sociológicas y psicológicas para orientar el planteamiento, desarrollo y evaluación del currículo.</p>	<p>Haber propiciado un significativo giro en la teoría del currículum, enfatizando la construcción del conocimiento especializado en la mente del alumno, los métodos de enseñanza y las teorías del aprendizaje más pertinentes para facilitar este proceso.</p>	<p>Haber reconocido las interdependencias entre lo que ocurre en las instituciones educativas y las estructuras y relaciones sociales. Su estrategia teórica clave fue pensar la construcción científica del conocimiento sobre el currículum como un proceso de reconstrucción crítica sobre la propia experiencia de planificación y desarrollo del currículum.</p>

Fuentes: (Mateo, 2000; Salazar, 2001; Monclús, 2004; Tejada, 2005; Bolívar, 2008; Sánchez & Gairín, 2008). La organización del contenido es del investigador.

En lo que respecta a Latinoamérica, la evolución de la teoría curricular no ha sido muy distinta a la anteriormente descrita, y sin embargo, vale la pena distinguir las dos grandes corrientes que marcaron - y lo siguen haciendo - el desarrollo en este campo de la educación.

Cuadro 4: Paradigmas curriculares en América Latina

Modelo Técnico	Teoría Crítica
<p>Este paradigma llega a Latinoamérica como proyecto multinacional de Tecnología Educativa (<i>Alianza para el Progreso</i>). El objetivo implícito fue generar en los docentes una visión tecnocrática del proceso educativo. En la práctica este modelo permite determinar <i>qué enseñar</i> en función de <i>qué habilidad</i> y las metas comportamentales a las cuales acceder a partir de los criterios técnicos racionales. Declara que el proceso educativo ha de ser neutro, inocuo y aséptico. Desde esta perspectiva el currículo y la programación se diseñan, ejecutan y evalúan en función de objetivos. Pese a su carácter a-histórico y su fidelidad al conductismo y la racionalidad tecnológica, el paradigma mantiene plena vigencia y predominancia en virtud de su propuesta metodológico-técnica muy fácil de operativizarse.</p>	<p>Teniendo como fundamento los aportes de la escuela crítica de Frankfurt, reproduccionista francesa, de las variantes psicoanalíticas, de los reconceptualistas norteamericanos y de la relectura de los clásicos del pensamiento pedagógico, se plantea un discurso curricular crítico (finales de los setenta). Se reflexiona sobre el currículo como práctica social, invoca la necesidad de centrarse en el ser del humano, reconceptualizan y ejemplifican a la evaluación curricular como proceso investigativo y participativo.</p> <p>En materia de diseños curriculares, el <i>sistema modular por objetos de transformación</i> le debe su creación a este paradigma (el caso de la <i>Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, en México</i>).</p>

Fuente: Yovany Salazar Estrada *Apuntes en torno al proceso de desarrollo del currículo*. Universidad Nacional de Loja, 2001, pp. 50-56.

Al repertorio de paradigmas o modelos sobre el currículum que hasta ahora hemos presentado, habría que considerar también los enfoques que relacionan el currículum con la cultura, con el lenguaje, con la teoría del discurso y, en general, con la postmodernidad. Estos temas formarán parte del segundo capítulo.

Taxonomía del currículum

Las taxonomías relativas al currículum nos aportan más elementos para profundizar sobre sus percepciones; son importantes porque en la práctica, sirven como indicadores para su evaluación. La taxonomía más generalizada es ésta:

Cuadro 5: Taxonomía del currículum

<i>Currículo Formal o Explícito</i>	<i>Currículo Real o Vivido</i>	<i>Currículo Oculto</i>
Llamado también plano estructural-formal, plan de estudios o norma oficial que guía el proceso educativo en las instituciones educativas, hace referencia a la propuesta oficial escrita que, en lo académico y en lo administrativo, hacen las instituciones de cualquier nivel escolar a quienes van a cursar estudios formales. Este currículum obedece a la visión particular que sobre la realidad, universo, sociedad, escuela, hombre, conocimiento tienen los sujetos sociales que planean y diseñan el currículum.	Conocido también como plano procesal-práctico o práctica curricular, consiste en la puesta en marcha del plan de estudios. Entran en juego y coinciden en tiempos y espacios específicos, principalmente, profesores, alumnos y autoridades educativas. Este currículum trata de recuperar las condiciones concretas tanto de los sujetos sociales involucrados en el proceso, como de los espacios en donde se desarrolla la práctica educativa.	Se lo conoce también con los nombres de currículum implícito, currículum escondido, currículum encubierto o latente. Se refiere a todas aquellas prácticas derivadas del proceso interactivo de las relaciones sociales escolares. Puede definirse como el conjunto de normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura de significados subyacentes, tanto en el contenido formal como en las relaciones de la vida escolar y familiar.

Fuente: Guerrero, 1996; Salazar, 2001; Tejada, 2005; Gimeno, Feito, Perrenoud & Linuesa, 2012.

Glatthorn (citado por Monclús, 2004, pp.115-116) sugiere como *tipos* de currículum los siguientes:

- El currículum ideal o recomendado. Propuesto por los estudiantes.
- El currículum institucionalizado. Lo que la sociedad considera que los alumnos deben aprender.
- El currículum deseado o escrito. La propuesta oficial de las organizaciones educativas.
- El currículum disponible o apoyado. El currículum que puede ser enseñado, en función de los recursos, materiales y humanos, con que cuenta la institución.
- El currículum implementado. Lo que realmente enseñan los profesores en las aulas.

- El currículum logrado. Es lo que los estudiantes realmente aprenden como resultado de su interacción con el currículum.
- El currículum conseguido. La medida del aprendizaje del estudiante.

Porter y Smithson (citados por Bolívar, 2008, pp.149-150) distinguen entre:

- Currículum intentado.- el descrito en los documentos oficiales de las instituciones educativas.
- Currículum realizado.- es el conjunto de los contenidos curriculares con que los estudiantes trabajan en el aula.
- Currículum evaluado.- supone la totalidad de instrumentos y contenidos utilizados en la tarea de evaluación del currículum.
- Currículum aprendido.- son los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

Bolívar (2008) le llama “*currículum-en-acción*” al currículum enseñado (p.153). Eisner habla del *currículo nulo, excluido o ausente* para referirse a “aquel conjunto de contenidos, aprendizajes y habilidades que no están presentes (o no lo están de manera suficiente) en los currículos diseñados o planificados, pero que constituyen una de las demandas de los alumnos o de la sociedad” (citado por Bolívar, 2008, p.150). Miriam Ben-Peretz utiliza el término *currículo potencial o potencial del currículum* y lo define como “el conjunto de posibilidades de interpretación y desarrollo (no previstas – en muchas ocasiones – por los diseñadores) que el currículo prescrito y los materiales curriculares ofrecen, susceptibles de ser recreadas/reconstruidas por los profesores, como agentes curriculares” (citada por Bolívar, 2008, p.151).

1.2 La evaluación del currículo

Conceptualización de la evaluación curricular

Evaluación es un concepto inherente a la naturaleza del *currículum*. Planear, diseñar e instrumentar los currícula supone una actividad transversal a estas tres etapas, que es precisamente lo que se persigue verificar por la actividad de evaluación. Sobre la relación entre currículo y evaluación, dice Joan Mateo (2000) que el currículum es la “unidad funcional de la intervención educativa, aquella que permite comprender la acción, asignar valores a sus elementos y gestionar de forma eficaz la mejora y el

cambio” (pp.125-126). Si bien los primeros trabajos sobre evaluación del currículum o programas educativos se remontan a la década de 1930 en los Estados Unidos, adquiriendo solidez teórica y metodológica en la segunda mitad del siglo XX, hoy en día se trata de una función estratégica para todos los sistemas educativos, de la cual dependen, en mayor o menor grado según el contexto, el reconocimiento y la acreditación pública de programas e instituciones, profesores, alumnos y gestores educativos; el financiamiento de planes de estudio; el nivel competitivo del programa académico en términos de mercado; y a un nivel más profundo: la evaluación curricular es el mejor recurso para que la escuela aprenda de sí misma, refuerce sus aciertos, corrija los errores y planifique su desarrollo. Sobre este punto, Monclús (2004) dice:

La evaluación [curricular] ha visto ampliarse su campo de acción y su consideración hasta convertirse asimismo en un campo complejo y fundamental dentro del diseño y desarrollo del currículum. Hoy no cabe plantear una planificación de la enseñanza o de la escuela sin plantearse de forma decisiva el problema, límites, niveles, fases y momentos de la evaluación (...) La interdependencia de tres conceptos (decisiones, juicios, información) define esencialmente la evaluación; por tanto, el entendimiento claro de estos conceptos y su interdependencia es un requisito indispensable para entender los detalles del proceso de evaluación. (pp. 186-188)

En general, se puede definir la *evaluación curricular* como aquella actividad educativa que “focaliza fundamentalmente su atención en determinar si el currículum, tal como ha sido diseñado, desarrollado e implementado está produciendo o podrá producir los resultados deseados” (Mateo, 2000, p.129). Con el propósito de ampliar la conceptualización del término que ahora nos ocupa, reproducimos algunas definiciones que nos parecen ejemplares, desde diferentes perspectivas.

Desde un plano abstracto, Vilchez (citado por Salazar, 2001) define la evaluación curricular como “el proceso de medir y valorar la ejecución así como los resultados de la aplicación del conjunto de experiencias de aprendizajes que la escuela pone a disposición de sus alumnos para que desplieguen plenamente sus potencialidades” (p.165). El mismo Vilchez, pero desde el plano práctico-operacional, señala que “la evaluación curricular es el proceso de delinear, obtener y analizar información útil con el propósito de juzgar y tomar decisiones alternativas, respecto de la estructura y el

funcionamiento del currículo” (*Ibid*). Ahora, desde la tecnología educativa, la evaluación curricular se entiende como “un proceso continuo inherente al currículo, que sirve para recoger información en todas las etapas del proceso educativo, determinar el logro de objetivos, la eficacia de los recursos empleados, tomar decisiones, retroalimentar al sistema y procurar su mejoramiento” (Celi, citado por Salazar, 2001, p.165). Desde la perspectiva crítica, las definiciones se complejizan. En esta línea, Yovany Salazar sustenta que:

La evaluación curricular constituye un proceso crítico, autocrítico, reflexivo, participativo y propositivo dirigido a conocer, comprender y valorar el currículo desde su génesis y en las fases de planificación, ejecución, evaluación, gestión administrativa e instancias de apoyo para, de acuerdo a la interacción de los sujetos sociales y los resultados de la evaluación, consolidarlo, reajustarlo o transformarlo. En virtud de lo anterior este proceso permite reflexionar, a través del análisis crítico, sobre los diferentes aspectos y momentos de la vida de la institución, con la finalidad de obtener información significativa que permita a los diversos sectores involucrados, en un primer momento, la estructuración del alternativas posibles y, en un segundo momento, asumir las mejores decisiones, eligiendo de entre todas las alternativas existentes aquella que se juzgue mejor. (Salazar, 2001, pp.165-166)

Mientras que, instalada también en la perspectiva crítica, Alicia de Alba explica la evaluación curricular como:

[La evaluación] es un proceso complejo de reflexión y análisis crítico de datos objetivos construidos teórica y prácticamente, a partir de los cuales se reconoce, comprende y valora: el origen, la conformación estructural y el desarrollo de un currículum, en la seguridad de que la comprensión y valoración fundamentadas del mismo, posibilitan consolidarlo, reajustarlo o transformarlo, tanto en sus aspectos estructurales formales como en los procesales prácticos o en la interacción entre ambos; y, en cuanto a sus significaciones implícitas y explícitas. (De Alba, citada por Salazar, p.166)

Existe un pleno consenso respecto a que la evaluación curricular es un *Proceso*. A continuación, algunas problematizaciones sobre *el proceso* de evaluación del currículo.

Salazar (2001) argumenta que todo proceso de evaluación curricular deberá considerar las siguientes etapas, fundamentales para cumplir con su propósito:

- La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes
- La evaluación del desempeño de los profesores
- La evaluación de los programas de estudio (evaluación de instrucción)
- La evaluación de los planes de estudio
- La evaluación del currículo como un todo, esto es, del conjunto de elementos procedentes, que se concretiza en: sistema de objetivos, perfiles de ingreso y egreso, campo y prácticas profesionales, plan de estudios, además de la gestión, administración y logística del currículo y el propio régimen de evaluación.

Tejada (2005, pp.178-181) define la evaluación curricular como un proceso sistemático de recogida de información que implica un juicio de valor y que está orientada hacia la toma de decisiones; dicho proceso, agrega, ha de atender las siguientes dimensiones: el qué (objeto); el cómo (modelo); el para qué (finalidad); el quién (evaluador/es); el cuándo (momento); con qué (instrumentos); y el referente (adecuación y pertinencia respecto al contexto).

Sobre el mismo concepto de *proceso*, Print (citado por Monclús, 2004) habla de siete estadios necesarios en la actividad de evaluación del currículo: “evaluación predictiva; especificación de tareas; evaluación del diseño; recopilación de datos; análisis de datos; conclusiones y recomendaciones; y presentación del informe” (p.187).

Origen y desarrollo histórico de la evaluación curricular

Yovany Salazar (2001) argumenta que, en su versión moderna, la evaluación curricular tiene su origen en el contexto del proceso de industrialización que viven los Estados Unidos de Norteamérica (EUA) hacia fines del siglo XIX y principios del XX. Según el autor, son la visión funcionalista, la opción conductista y la administración científica del trabajo, los factores que concurren para llevar la idea del control individual y social al campo de la educación. Al conjunto de estos fenómenos podría denominársele la “pedagogía de la sociedad industrial” (Salazar, 2001, p.161). En el caso de EUA, Stufflebeam y Shinkfield (citados por Salazar, 2001, pp.161-164), ubican los siguientes periodos en el desarrollo de la evaluación de los currículos:

- El periodo pretyleriano (desde sus orígenes hasta 1930)

Los chinos, 2 mil años a.C., dirigían investigaciones evaluativas de orden militar... los clásicos griegos empleaban cuestionarios evaluativos dentro de sus recursos de metodología didáctica... en la Inglaterra del S. XIX existían comisiones reales para la evaluación de los servicios públicos... en 1845, en Boston, EUA, se aplican tests de rendimiento para medir qué tan bien educaban las escuelas a sus alumnos... entre 1887 y 1898, se evaluaron los conocimientos de ortografía de 33 mil estudiantes... y a principios del S. XX, aparecen ya los tests estandarizados.

- La época tyleriana (desde 1930 hasta 1945)

Ralph Tyler es quien acuña el término “evaluación educacional”. Su método evaluativo se centra en objetivos claramente fijados, por lo define la evaluación como algo que ha de determinar (medir) si los objetivos previamente propuestos se han alcanzado o no.

- La época de la “inocencia” (entre 1946 y 1957)

Se desarrollan estrategias e instrumentos para ser aplicados a los distintos métodos de evaluación existentes. Entre esos instrumentos destacan los tests, la experimentación comparativa y la coincidencia entre resultados y objetivos.

- La época del realismo (de 1958 a 1972)

Se da un gran auge en la inversión del Estado para evaluar proyectos curriculares a gran escala. Los objetivos generales son: evaluar las metas, examinar las inversiones, analizar el perfeccionamiento y la prestación de servicios, así como determinar los resultados que es deseable obtener de los programas educativos.

- La época del profesionalismo (desde 1973 hasta el presente)

El campo de la evaluación se consolida como una profesión diferenciada y reconocida. Prolifera la producción teórica. Las universidades y demás organismos vinculados al sector educativo profesionalizan la actividad evaluadora, dentro de la que se considera, como de particular importancia, la evaluación curricular.

Tras este desarrollo, la actividad de evaluación curricular reconoce hoy tres tipos o estrategias de intervención (Mateo, 2000; Salazar, 2001; Monclús, 2004; Tejada, 2005): *Diagnóstica* (inicial, para determinar deficiencias y necesidades), *Formativa* (continua, durante la experiencia de aprendizaje) y *Sumativa* (al final de la experiencia de

aprendizaje). Por otra parte, Talmage (citado por Mateo, 2000, pp.129-133) menciona cinco tipos de cuestiones pertinentes en el marco de toda evaluación curricular:

- La cuestión del valor intrínseco (grado de adecuación y pertinencia del currículum una vez que ha sido diseñado y configurado)
- La cuestión del valor instrumental (¿en qué medida el currículo diseñado es correcto en función de los fines y objetivos planificados previamente para el programa?)
- La cuestión del valor comparativo (ante la posibilidad de renovar, incorporar nuevos programas o modificar en su totalidad el planteamiento curricular)
- La cuestión del valor de idealización (actividad evaluativa para la mejora continua del programa)
- La cuestión del valor de decisión (decisiones de calidad una vez que las cuatro cuestiones anteriores han sido debidamente atendidas)

Justificación, principios y requerimientos de la evaluación curricular

Cuadro 6: El *por qué*, el *cómo* y el *para qué* de la evaluación del currículum

Razones para la justificación de la evaluación curricular	Principios y requerimientos que debe cumplir la evaluación curricular
<ul style="list-style-type: none"> • Generar información válida para su análisis y posterior toma de decisiones e implementación de acciones educativas. • Comprender y explicar las distintas situaciones educativas que se generan en la cotidianidad del hacer académico. • Apreciar si los currículos satisfacen la necesidad que les originó, o si, no desarrollan habilidades ni destrezas, o bien, desarrollan habilidades y destrezas que ya no corresponden al contexto actual de las instituciones educativas y de las necesidades sociales. • Dar respuesta a los cuestionamientos implícitos y explícitos que, desde dentro y fuera de las instituciones educativas, se hacen a los currículos vigentes. • Atender la exigencia de cambios en el currículo cuando se modifican o transforman las circunstancias sociales que le sirvieron de fundamento o de fin. • A través de los resultados de los procesos de evaluación curricular, fundamental y guiar el mejoramiento, reajuste, retroalimentación, cambio o rediseño de los currículos. • Conocer el nivel de congruencia interna de los planes y programas de estudio, así como la congruencia externa del currículo en relación con las nuevas exigencias del perfil profesional, del campo y práctica, así como los nuevos requerimientos socioeducativos del entorno. 	<p>Condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que sea útil (normas de utilidad) • Que sea factible (normas de viabilidad) • Que sea ética (normas de honradez) • Que sea exacta (normas de precisión) <p>Desde el modelo curricular tecnocrático funcional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección de aquellos aspectos que deben ser evaluados, en atención a su importancia, trascendencia y utilidad. • Orientar el trabajo hacia determinadas metas, fines y objetivos. • Amplitud de alcance de la evaluación. • Continuidad del proceso evaluativo. • Valor y validez en el diagnóstico vía la utilización de los instrumentos idóneos, empleados debidamente. • La evaluación debe servir para integrar los diversos elementos del proceso educativo. <p>Desde la perspectiva crítica del currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación de todos los involucrados en el proceso. • Considerar no sólo los productos educativos, sino todo el proceso que conduce a tales resultados. • La evaluación debe venir de un proceso de investigación para alcanzar una comprensión teórica de lo evaluado, así como un manejo adecuado de su carácter axiológico. • Reconocer que el campo curricular es un proceso político y un proceso teórico-metodológico-técnico y que, por lo tanto, es necesario manejar ambos aspectos para llevar a cabo la evaluación y cambio curricular. • Considerar el conjunto de relaciones sociales generadas a partir del <i>currículo vivido</i> dentro de la institución escolar.

Fuente: Yovany Salazar Estrada. *Apuntes en torno al proceso de desarrollo del currículum*. Universidad Nacional de Loja, 2001, pp. 167-172. La organización del contenido es del investigador.

Paradigmas, enfoques y modelos de evaluación curricular

En la página siguiente mostramos un cuadro que sintetiza los principales modelos de evaluación del currículum. En las dos primeras columnas del cuadro aparecen los términos paradigma y enfoque; a continuación, explicamos su contenido. Mateo (2000, pp.135-137) define los tres tipos de paradigmas dominantes aplicados a la evaluación curricular: a) Paradigma positivista (perspectiva empírico-analítica y cuantitativa). El conocimiento es objetivo, está basado en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares. Su lógica metodológica es la vía hipotético-deductiva. b) Paradigma constructivista-humanístico-naturalista, llamado también cualitativo, interpretativo, fenomenológico, histórico-hermenéutico o etnográfico. Se concentra en el estudio de los símbolos, las interpretaciones y los significados tanto de la conducta humana como de la vida social. c) Paradigma socio-crítico. Su plataforma ideológica tiene como fin la transformación de la estructura de las relaciones sociales. Sus fuentes: la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt, el neo-marxismo, la teoría social crítica de Habermas y los trabajos de Freire, Carr, Kemmis y Taggart, entre otros. Sus principios: comprender la realidad como praxis, orientar el conocimiento hacia la liberación de los sujetos e involucrar al docente mediante la autorreflexión. Respecto a los enfoques cuantitativo y cualitativo de la evaluación, Monclús (2004) establece sus diferencias:

[Evaluación cuantitativa]: Formulación de juicios sobre determinado fenómeno obtenido por medio de instrumentos que tienden a la expresión de los resultados de modo numérico (...) [Sus modelos] se centran en aspectos parciales de la realidad y en la obtención y tratamiento de informaciones empíricas cuantificables. Suele proceder metodológicamente a través de modelos matemáticos y estadísticos con vistas a establecer relaciones causales entre fenómenos o componentes de éstos, tratan de “explicar” los fenómenos que estudian y predecir cómo será su desarrollo futuro (...)

[Evaluación cualitativa]: Los modelos cualitativos, abordan la realidad que estudian como un todo y sobre ella recogen y analizan información cualitativa (en el sentido de que no precisa ser cuantificable y que incluye elementos valorativos). Su pretensión no es tanto explicar la realidad como entenderla e interpretarla (por tanto, no se reducen al análisis de hechos objetivos, sino que amplían el espectro a los hechos subjetivos e intersubjetivos: significados, valores, ideas, etc.). (pp. 196-198)

Cuadro 7: Principales modelos de evaluación curricular

Paradigma	Enfoque	Modelos	Características del Modelo
Positivista	Cuantitativo	Clásico. De evaluación por objetivos.	Primer modelo de evaluación sistemática. R. W. Tyler es su principal representante. El proceso de evaluación, es en esencia, el proceso de determinar en qué medida los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados a través del currículum. Vinculado a la tecnología educativa, lo que evalúa son aprendizajes. Óptica empírico-analítica.
		CCIP para la toma de decisiones	Este modelo de Stufflebean es el más empleado hasta la fecha. Contempla 4 grandes apartados: el contexto (todo lo que rodea al programa); el input (recogida de información); el proceso (orientado al análisis de la implantación del currículo y a la toma de decisiones respecto del control y de la gestión del mismo); el producto (comparación entre los logros y los objetivos planificados desde el currículo).
		Científico de evaluación	De su modelo, Suchman dice que la evaluación debe basarse en la lógica del método científico pero sin soslayar la subjetividad implícita de los participantes. Los criterios de éxito o fracaso para evaluar un programa deben ser: esfuerzo, trabajo, suficiencia del trabajo, eficiencia y proceso. Este último con 4 dimensiones: los atributos, la gente afectada, el contexto y los efectos del programa.
Constructivista Humanístico Naturalista	Cualitativo	De discrepancia	Autor: Provus. El proceso de evaluación tiene 4 componentes: determinar los estándares a lograr y los resultados obtenidos con la aplicación del programa, comparar los resultados con los estándares y determinar sus discrepancias. Y los siguientes estadios: diseño, instalación, productos y costes.
		De Basilio Sánchez Aranguren	Los aspectos evaluables incluyen la planificación del programa, su ejecución y los resultados obtenidos; y en la metodología se contemplan la evaluación de necesidades, de rendimiento y del sistema del programa.
		Tecnocrático	La autoría es de José Arnaz. Se trabaja a dos niveles: evaluación formativa y evaluación acumulativa. La primera se realiza simultáneamente con todas aquellas actividades en que se elabora, instrumenta y aplica el currículum. La acumulativa, permite juzgar la eficacia del currículum, reexaminar su congruencia interna y determinar su eficacia.
		De evaluación "iluminativa"	Parlett y Hamilton. Su propósito es recrear una "pintura" lo más completa posible del programa educativo: realizar un estudio intensivo teniendo en cuenta todos sus componentes, a fin de "iluminar" sus características principales. Considera 3 fases esenciales en el proceso evaluativo: observación, ampliación de la indagación y explicación. La educación es un conjunto complejo y dinámico de interacciones.
Socio-Crítico	Cualitativo	De evaluación artística	Propuesto por Eisner, se fundamenta en una concepción de la enseñanza como arte y el profesor como artista, apoyándose en el currículum como una realidad cultural que encarna normas y reglas implícitas de la cultura. Se basa en la crítica, a partir de la interpretación y comprensión de los símbolos del contexto.
		Del "retrato"	Autor: Lightfoot. Los principios del modelo vienen de la Antropología. El "retrato" es una etnografía comprimida en la que el evaluador captura el espíritu del programa.
		De "semblanza" o respondiente	Este modelo creado por Stake ofrece un relato holístico del programa, concede más importancia a los programas que a la teoría, brinda experiencias a los interesados y toma en cuenta sus diversas interpretaciones. Es básico conversar con todos los actores vinculados al programa educativo.
Socio-Crítico	Cualitativo	De evaluación democrática	Este modelo propuesto por McDonald es eminentemente cualitativo, dentro de una visión naturalista de la realidad. Sólo abarcando la realidad como un todo vivo y en movimiento, tal y como se produce en el día a día, puede la investigación servir para la acción.
		De investigación-acción participativa	Proviene de la tradición crítica latinoamericana. Prioriza la categoría de totalidad en su sentido epistemológico, así como el método hermenéutico-dialéctico como proceso metodológico-técnico de la evaluación curricular. La evaluación es un asunto académico-político que exige compromiso.

Fuentes: De Alba, 1991a; Mateo, 2000; Salazar, 2001; Monclús, 2004; Tejada, 2005. La organización del contenido es del investigador.

Según (Monclús, 2004, pp.190-191), la mayoría de las caracterizaciones, adjetivaciones, modelos y paradigmas en torno a la evaluación curricular, caben en tres líneas o ejes:

- Eje descriptivo
- Eje normativo
- Eje de toma de decisiones

En general, agrega, toda evaluación puede implicar tres tipos de funciones:

- Recogida de información sobre componentes y actividades de la enseñanza
- Interpretación de esta información de acuerdo con una determinada teoría o esquema conceptual
- Adopción de decisiones relativas al perfeccionamiento del sistema en su conjunto y de cada uno de sus componentes

Para Santos (citado por Monclús, 2004, pp.193-194,199), la evaluación curricular debería desempeñar, en todos los casos, las funciones siguientes:

- Evaluación como diagnóstico (para conocer el estado cognoscitivo y actitudinal de los alumnos)
- Evaluación como selección (permite al sistema educativo llevar a cabo una adecuada selección de estudiantes)
- Evaluación como jerarquización (definición de lo que es evaluable y cómo ha de ser evaluado)
- Evaluación como comunicación (se refiere a las interacciones simbólicas entre profesores y alumnos que se suscitan durante el proceso evaluativo)
- Evaluación como formación (para la reconstrucción reflexiva del proceso por parte de todos los involucrados, asumiendo que *evaluar es comprender y comprender es formarse*)
- Evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora

Sea cual fuere el paradigma o enfoque desde el cual se proyecte la actividad de evaluación curricular, ésta, según Santos (citado por Monclús, 2004, p.200) debería contar con ciertas características deseables:

- Que sea independiente y por ello comprometida

- Que no sea meramente cuantificable, sino que incorpore los instrumentos cualitativos necesarios y pertinentes
- Que sea práctica y no meramente especulativa
- Que se lleve a cabo por vías democráticas y no basada en la autocrítica
- Que sea procesual y no meramente final
- Que sea, siempre, participativa; no mecanicista
- Que sea colegiada y no individualista
- Que sea, de preferencia, externa, aunque de iniciativa interna

En el contexto específico de América Latina, Rocío Santamaría y Nerio Gerardo Vilchez (citados por Salazar, 2001, pp.175-176) señalan dos enfoques teóricos que, afirman, subyacen a todo modelo de evaluación curricular:

- Enfoque cuantitativo-experimental

Inspirado en Emilio Durkheim, es la apuesta metodológica positivista para la investigación y la evaluación educativas. Sus fundamentos se nutren del método hipotético-deductivo, nomológico-deductivo, descriptivo, objetivo y orientado al producto. Por su enfoque cuantitativo, está basado fundamentalmente en el uso de instrumentos estadísticos. Está relacionado con el descubrimiento, la verificación o la identificación de relaciones causales entre conceptos derivados de un esquema teórico previamente formulado.

- Enfoque cualitativo

Se basa sobre puntos de vista antropológicos, fenomenológicos, inductivos, holísticos, subjetivos, orientados siempre al proceso. Este enfoque contempla métodos cualitativos que incluyen estudios etnográficos, estudios de caso, entrevistas en profundidad, entrevistas no estructuradas o semiestructuradas y observación participativa. Los datos se recogen en forma de *narraciones abiertas*.

En todo caso, la opción no debería decantarse por la línea cuantitativa o la cualitativa, sino, como afirma Monclús (2004), entender la evaluación como un proceso de investigación capaz de sintetizar ambas perspectivas, pues la evaluación no es un producto acabado, sino abierto y dinámico, en línea con la idea de una educación permanente.

Por último, y respecto a los enfoques teóricos que subyacen a todo proceso de análisis curricular, coincidimos con Salazar (2001) cuando señala que “existen diversas formas de evaluar el currículo; la que se adopte dependerá (...) de la ideología y axiología del equipo evaluador, así como de la naturaleza y características del objeto de evaluación y de los objetivos que se propongan” (p.172).

Totalidad y mediación como elementos constructivos de la evaluación curricular

Deseamos concluir este capítulo dando cuenta de las reflexiones hechas por Alicia de Alba sobre “la construcción de una teoría de la evaluación curricular”. Nos parece pertinente toda vez que los recursos epistemológicos que la autora plantea, coinciden con los que hemos de emplear para desarrollar nuestro objeto de estudio. De Alba (1991a) propone una “conformación del campo de la evaluación curricular como el corte y la articulación conceptual entre diversas perspectivas epistemológicas y teóricas y la asunción del compromiso que implican los procesos de evaluación curricular” (p.116). En primer término, De Alba estima necesario, previo al abordaje analítico del currículo, “entender la categoría de totalidad social o totalidad dialéctica desde una perspectiva epistemológica” (De Alba, 1991a, p.123).

La totalidad no es todos los hechos, sino que es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen su significación específica. En este sentido se puede hablar de la totalidad como exigencia epistemológica del razonamiento analítico. (Zemelman, citado por De Alba, 1991a, p.123)

Continúa De Alba (1991a): “La óptica de la totalidad asume la complejidad de la realidad al tiempo que permite tanto el corte como la articulación conceptual-analítica” (p.124). Así, si lo teórico tiene límites, la totalidad no los tiene. Por lo tanto, la totalidad como perspectiva permite romper los límites teóricos, y de ese modo permite, de igual manera, aprehender la realidad en su movimiento dialéctico. Más adelante, Alicia de Alba introduce el término *discurso* dentro de sus reflexiones, término que será también fundamental en la construcción teórica y la praxis metodológica de nuestra investigación.

La conformación conceptual del campo de la evaluación curricular puede comprenderse a partir del corte y la articulación conceptual, de y entre los discursos [sobre] el currículum

y la evaluación, que constituyen la posibilidad fundante de este campo y determinan la direccionalidad del desarrollo de sus tendencias (...) La concepción epistemológica de la cual se parta, determinará las posibilidades de construcción teórica en el campo de la evaluación curricular. (De Alba, 1991a, p.125)

Además del concepto *totalidad*, Alicia de Alba trabaja su propuesta a partir del término *mediación*:

La noción de mediación es importante para trabajar sobre las articulaciones conceptuales entre los diferentes niveles estructurales y los cortes temporales tanto de las distintas conceptualizaciones que pueden conformar una determinación óptica de evaluación curricular, como (...) entre los diversos objetos a evaluar o aspectos de un objeto, que se delimitan y construyen en los procesos de análisis curricular y se desarrollan en el contexto amplio de un proceso de evaluación curricular. (De Alba, 1991a, p.126)

Totalidad, mediación y discurso, como ya lo hemos dicho, serán referentes epistemológicos de crucial importancia para la definición de nuestro objeto de estudio, de nuestro marco teórico y de nuestro trabajo empírico.

Capítulo 2. La(s) competencia(s) como objetivo y la organización del currículo

2.1 La(s) *Competencia(s)* en la educación superior

Globalización, flexibilidad y competencias

Para aproximarnos conceptualmente al término *competencia(s)* debemos, en primer lugar, ponerlo en contexto. Nuestra época, considerando este término según la RAE, como “un periodo de tiempo que se distingue por los hechos históricos en él acaecidos y por sus formas de vida”, puede distinguirse por dos hechos históricos, *globalización* y *postmodernidad*, que se están expresando en nuevas formas de vida: formas éticas, formas de saber, formas de hacer, formas de ser, formas de consumir, formas de educar...

Globalización y Postmodernidad, dice Mario Díaz Villa, son dos caras de una misma moneda. Lo *global* tiene un rostro económico; lo *postmoderno*, el rostro de la cultura. Ambos fenómenos han impuesto un nuevo orden económico y nuevos procesos socioculturales: la globalización, sobre la base de una dimensión de *unicidad* ligada al capital; la postmodernidad o “mundialización”, a partir de una dimensión de *multiplicidad* ligada a lo cultural.

Para Anthony Giddens (2000):

La globalización está reestructurando nuestros modos de vivir, y de forma muy profunda. Está dirigida por Occidente, lleva la fuerte impronta del poder político y económico estadounidense y es altamente desigual en sus consecuencias (...) La globalización es política, tecnológica y cultural, además de económica. Se ha visto influida, sobre todo, por cambios en los sistemas de comunicación, que datan únicamente de finales de los años sesentas. (pp.15, 23)

Según Mario Díaz Villa², el *substratum* de la globalización reside en la proliferación de esquemas económicos y culturales *flexibles* que coexisten con líneas de

² Curso-Taller sobre *Flexibilidad y Competencias*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Verano 2012.

demarcación y estratificación social claramente definidas, pues si bien la globalización *diluye fronteras*, su rostro social muestra la persistencia de *rígidos límites*. Marcamos en *cursiva* el término *flexibles* porque, coincidiendo con Díaz Villa, creemos que la hipótesis inicial sobre la globalización es la apertura y debilitamiento de los límites, esto es, la *flexibilización* de los sistemas económico, político y cultural de la sociedad *mundializada*.

La *flexibilidad*, como expresión de lo *globalizante*, supone la ruptura de la continuidad manifiesta, explícita y rígida de los límites. Flexibilidad implica la refiguración de las posiciones y disposiciones en la estructura organizativa de un sistema y en sus relaciones. Por lo tanto, la flexibilidad es *un principio relacional* y su unidad de análisis sería *una forma de relación*. Para flexibilizar un sistema socio-cultural determinado, deberíamos operar, entonces, sobre la relación o las relaciones que activan dicho sistema. Flexibilización es multidimensionalidad³.

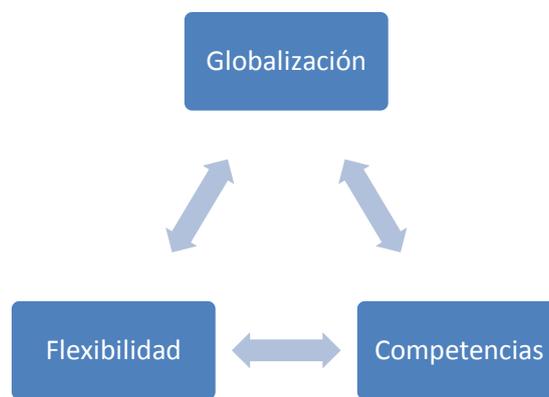
En general, la *flexibilidad* transforma la morfología de la interacción social al transformarse los límites de los contextos y espacios en los cuales esa interacción ocurre. Un *límite flexible* es aquel que permite la fluidez y el intercambio en sus demarcaciones; fluidez e intercambio que no son sino hechos comunicativos, fenómenos de *mediación comunicativa*. Por lo tanto: el grado de flexibilidad de un sistema social es igual al grado de *comunicabilidad* entre los límites de ese sistema y otro u otros sistemas con los que establezca una relación de intercambio. Esta idea vinculante entre *flexibilidad* y *comunicación* será de gran importancia para ubicar la(s) *competencia(s)* en el contexto universitario.

Todos los cambios que la globalización promueve podríamos reconocerlos, en términos generales, dentro de tres esferas básicas de la existencia social: la *vida*, el *trabajo* y la *educación*. En los tres casos la dinámica global opera dichos cambios a partir de muy diversos y complejos instrumentos, pero, como hemos señalado, todos esos instrumentos comparten un vector (*fuerza con dirección*): el de la *flexibilidad*. Ser *flexible* en tu vida, en tu trabajo, en tu formación educativa, es ser **competente**... en esta época de la *globalización*.

³ Estas nociones sobre *flexibilidad* coinciden con la idea de *modernidad líquida* que viene trabajando Zygmunt Bauman dentro de su producción científica.

Aceptando, para su discusión y análisis, este planteamiento, quiere decir que el *ser competente*, que la adquisición de la *competencia* o de las *competencias*, se constituye en un imperativo actitudinal que cruza transversalmente los *dominios de existencia* de la *vida personal*, del *trabajo* y de la *educación* de los sujetos, que necesitan *flexibilizarse* para *adaptarse* al orden global del mundo (*acomodo ergonómico al sentido de época*). Esta es, al parecer, la dinámica social que ha convertido a la(s) *competencia(s)*, hoy, en el *paradigma hegemónico* dentro de los campos educativo y laboral.

Esquema 1: Globalización, Flexibilidad y Competencias



Este *triángulo originario* nos plantea:

La globalización como un escenario económico nuevo de producción, distribución y consumo. En él juegan un papel importante los procesos y formas organizativas flexibles, el surgimiento de nuevas tecnologías de la información y la comunicación y, de manera crucial, el componente cognitivo de la fuerza de trabajo. Este último es fundamental para comprender el surgimiento y expansión del discurso de las competencias, y de las prácticas orientadas a su desarrollo. (Díaz-Villa & Nieto-Caraveo, 2012)

Las dos historias de la(s) *competencia(s)*

No basta con reconocer en la *globalización* y la *flexibilidad* el *contexto* de la(s) *competencia(s)*. Consideramos pertinente ir a buscar el *origen* de este *concepto* (denominado *concepto* si su abordaje se hace desde una *perspectiva científica*) o *noción* (denominada *noción* cuando su abordaje se lleva a cabo desde una *perspectiva histórica*).

La(s) *competencia(s)* tiene(n) dos historias reconocibles. La primera viene de las ciencias sociales en el siglo XX (Martín-Barbero, 2003; Díaz-Villa et al., 2006; Martínez-Rider, 2010). Desde la Lingüística (Chomsky), la Psicología (Piaget) y la Antropología (Lévi Strauss) se suscita una convergencia entre perspectivas epistemológicas. Noam Chomsky (gramática generativa), Jean Piaget (epistemología genética) y Claude Lévi Strauss (antropología estructural) “insinuaron una base biológica, una facilidad innata, como el substratum, la forma interior, la estructura subyacente o conocimiento tácito de la diversidad de acontecimientos y procesos creativos lingüísticos, psicológicos y culturales” (Díaz-Villa et al., 2006, p.63).

En ese concepto de *estructura subyacente*, de *base originaria* de la *creatividad humana*, parece estar la semilla del concepto sobre el que indagamos, el de la *competencia*. Así lo piensan algunos – no la mayoría – de los que han teorizado con mayor profundidad y densidad epistemológica el tema de la(s) *competencia(s)*. Jesús Martín-Barbero, por ejemplo, sostiene que la *competencia* es un *concepto-dispositivo* que emerge del campo de la lingüística y de la teoría de la comunicación (Martín-Barbero, 2003). Sobre la lingüística del habla, desarrollada por Chomsky en los años 70 dentro de la teoría de la gramática generativa, Martín-Barbero (2003) expone que en ella [lingüística del habla], la *competencia* es la capacidad que desde muy temprana edad tienen las personas de entender frases nuevas y de crear mensajes igualmente nuevos, inéditos; así como la actuación (*performance*), la realización de esa capacidad, comprendiendo y produciendo mensajes nuevos con una “vieja lengua”. Así, desde la lingüística el concepto de *competencia* entraba en el campo de la comunicación a través del término “*competencia comunicativa*”, afirma Martín-Barbero.

La *otra* historia de la(s) *competencia(s)* tiene lugar ya no en la ciencia sino en el mundo empresarial. A principios del siglo pasado, en los Estados Unidos de Norteamérica, la industria y la empresa privadas pensaron – y decidieron – que la Universidad debería, como uno de sus objetivos básicos, *capacitar laboralmente* a los *estudiantes-futuros trabajadores* (Schmal & Ruiz-Tagle, 2008). Esa capacitación habría de basarse en las expectativas que industriales y empresarios tenían sobre sus trabajadores, expectativas que tomaron la forma de *conocimientos* y *destrezas* para desempeñar con *eficacia* y *eficiencia* las tareas asignadas dentro del ámbito productivo. Tales *saberes-desempeños* tenían ya el rostro de *competencias*. Nacían las *prácticas de*

trabajo para acercar al alumno al mundo laboral real, y con ellas, el vínculo estratégico entre empresa y universidad (*Ibíd.*).

En torno a esta *historia* de las *competencias*, varios autores asumen posturas críticas, como es el caso de Gimeno, Feito, Perrenoud & Linuesa (2012), quienes cuestionan que el “saber esté al servicio del pragmatismo productivo”:

Desde el siglo XIX y muy especialmente durante todo el XX, la validez educativa y social del conocimiento científico ha sido valorada en función del uso utilitario que podría hacerse de él en el dominio sobre la naturaleza. El saber no es válido en tanto que pueda formar a las personas, sino en la medida en que ayuda a producir cosas y a controlar procesos naturales y sociales. No se sabe por saber, sino para producir, para aplicar. El interés por la utilización técnica del saber es consustancial a la producción industrial y más plenamente a la sociedad postindustrial, donde el dominio de la información es parte de la productividad, factor añadido a los dos componentes clásicos de capital y trabajo (...) Lo que se ha denominado como “vocacionalización” de los currícula se ha convertido en una fuerza que lleva a seleccionar contenidos por su valor de aplicación, funcionando como una ideología tendiente a articular mejor el sistema educativo con el mercado de trabajo en una economía con fuerte desempleo. (Pp.44-45)

En los años setenta, con los vertiginosos cambios económicos y tecnológicos, ese concepto de *competencias* adquiere mayor fuerza y relevancia. Se exigen, entonces, cambios (exigencias empresariales) en educación para incrementar la eficiencia, la productividad y la rentabilidad de los profesionales universitarios (Schmal & Ruiz-Tagle, 2008). Martín-Barbero puntualiza que “la aparición en la academia de las *competencias* se produjo – y no por casualidad – al mismo tiempo que hacía su entrada en el ámbito de la empresa, en la reingeniería de las empresas (2003). Desde entonces, según el mismo Martín-Barbero, la idea de *competencia* vincula las destrezas del *saber-hacer* con la capacidad empresarial de competir, es decir, de ganarle a los demás competidores en la lucha por la capacidad de generar rentabilidad (2003).

Así pues, las dos historias, los dos orígenes de la(s) *competencia(s)* demarcan sus territorios. Siguiendo con las reflexiones de Jesús Martín-Barbero (2003), éste reconoce dos acepciones de *competencia*. Una en clave comunicacional: asociada a la idea de destreza intelectual, y ésta a la de innovación, y por ende, a la de creatividad. Otra

acepción en clave de reingeniería empresarial: asociada a las destrezas que producen rentabilidad y competitividad. La tensión entre estas dos *versiones* ha tenido el siguiente desenlace: la creatividad social (*competencia* narrativa) sucumbió a la lucha empresarial por la conquista de la rentabilidad (*competencia* productiva).

No es extraño que en el campo educativo la idea de *competencia* que predomina sea aquella que se mueve en la lógica del competir más que en las dinámicas del crear, aquella que supedita la capacidad de innovar a la de rentar, y que liquida la creatividad social que está en la base del concepto de *competencia* lingüística y comunicativa. (Martín-Barbero, 2003)

Origen y evolución de la(s) competencia(s) en el contexto universitario

Ya instalado en el contexto universitario, el discurso en torno a la(s) *competencia(s)* también posee un origen y una evolución. Revisemos este punto. Martínez-Rider (2010) sintetiza así el desarrollo histórico de las perspectivas curriculares y los enfoques pedagógicos:

- Educación enciclopédica.- Del contenido textual al aprendizaje del alumno. Enseñanza vertical y autoritaria. Aprender es memorizar contenidos y reproducirlos.
- Tecnología educativa.- Racionalidad técnica... Sistema lineal insumo-proceso-producto... Enfoque por objetivos... Psicología conductista.
- Corriente crítica.- Incorporación de la dimensión política en el currículum. Bases constructivistas y de la pedagogía crítica latinoamericana. El sentido de la educación: la liberación del hombre por el conocimiento. Saber y emancipación.

Según Martínez-Rider, el enfoque por *competencias* recoge, hoy día, las aspiraciones de un currículum y una pedagogía innovadores, perfilándose como una nueva etapa en la evolución histórica de los modelos de enseñanza-aprendizaje. También para Díaz-Villa et al. (2006) la llegada del discurso sobre *competencias* al sistema educativo posee una gran relevancia: “Si en décadas pasadas las teorías dominantes en la educación fueron el conductismo y sus opuestos, las teorías de la reproducción y de la resistencia, hoy son las teorías de las *competencias*, al punto que ya es muy corriente identificar *competencias* con educación” (p.60).

Reconocemos que es discutible la dimensión histórico-transformadora que algunos adjudican a la(s) *competencia(s)*, pero lo que parece ser un hecho indiscutible, dadas las evidencias, es que, según asienta Díaz-Villa (2007, p.1):

- la noción de *competencia* está haciendo converger al campo educativo en todo el mundo
- la noción de *competencia* es un replanteamiento de la noción de *Formación*⁴
- la noción de *competencia* da origen a nuevos contextos de interacción social en la relación pedagógica
- la noción de *competencia* ha dado lugar a otras lógicas del conocimiento, a otras lógicas relacionadas con el acceso a éste y ha introducido, a la vez, nuevas modalidades de formación cada vez más performativas

Es por esto que nos resulta imperativo, debería serlo – creemos – para todos quienes participan del sistema de educación superior universitaria, reflexionar acerca del tema de la(s) *competencia(s)*. El distanciamiento crítico en este sentido será muy importante, pues resulta igualmente arriesgado descalificar a priori el discurso “hegemónico” sobre las *competencias* que asumirlo de manera entusiasta sin un previo y riguroso análisis. “Estar en diálogo con las *competencias* no significa su aceptación tácita irrestricta, implica desmontar los significados que engloba en cuanto al conocimiento, saberes culturales y procedimientos de diseño y organización de contenidos curriculares” (Orozco, citado por Nieto-Caraveo, 2001). La misma autora comenta:

Las razones por las que se decide asumir el desarrollo de *competencias* en el currículum, pueden ir desde la urgencia de sumarse a una tendencia importante en la retórica de las políticas educativas, a manera de una moda, hasta la necesidad de atender los requerimientos de algún organismo acreditador a como dé lugar. La forma como los actores universitarios resuelvan esta tensión entre la visión estratégica *vs* urgencia del corto plazo, afectará el alcance e impacto de las innovaciones emprendidas. (Nieto-Caraveo, 2011)

⁴ Formación: “El conjunto de principios, prácticas, reglas y medios e instrumentos, mediante los cuales se produce en los sujetos actitudes, capacidades y saberes. En la educación superior la formación se orienta hoy fundamentalmente al desarrollo de los saberes (recursos discursivos) y capacidades, por ejemplo, la capacidad para el manejo del conocimiento y de las relaciones sociales o de interacción en diferentes formas y en diferentes niveles de abstracción” (Díaz-Villa, 2007, p.1).

En esta reconstrucción reflexiva del concepto-noción de *competencia(s)*, encontramos un paradigma *clásico* y otro que podríamos denominar *alternativo* respecto a la forma de asumir y orientar el enfoque de *competencias*. Para la corriente clásica, escribe Díaz-Villa (2007), la noción de *competencia* está asociada a la idea de un rendimiento terminal; se trata de una especie de “*competencia sin sujeto*”, en la que deben ubicarse los sujetos si es que aspiran a ser competitivos en el mercado laboral. El autor detalla las características del paradigma tradicional de la(s) *competencia(s)*:

Las *competencias* están relacionadas con la aplicación y práctica de conocimientos en un conjunto de actividades laborales complejas que requieren un considerable nivel de autonomía, y el control y la orientación de otros (...) La *competencia* supone la aplicación de conocimientos a prácticas de un determinado nivel de complejidad (...) La *competencia* responde a la división o estratificación entre conocimiento y prácticas, que entran en una relación de aplicación (...) Las prácticas se conciben como desempeños de cierta complejidad que requieren el desarrollo de ciertas condiciones individuales para el ejercicio y para la interacción con otros en contextos específicos. (Díaz-Villa, 2007, p.4)

Del *paradigma alternativo* hablaremos más adelante, cuando nos refiramos a las *Teorías Fuertes sobre la Competencia*. Continuando con la visión *dominante* que regula la introducción y puesta en práctica del enfoque de *competencias* en las universidades, diremos que proviene tanto de los Estados Unidos como de Europa. En el contexto norteamericano, la *International Board of Standard for Training and Performance Instruction* (IBSTPI) ha definido una *competencia* como “un conocimiento, destreza o actitud que habilita a una persona para desempeñar efectivamente las actividades asociadas a una ocupación o función de acuerdo a los estándares esperados en el empleo” (Schmal & Ruiz-Tagle, 2008, p.149). Por su parte, el *National Center for Education Statistics* (NCES) define una *competencia* como “la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar una tarea específica” (*Ibid.*).

En el caso de Europa, la gestión de los *consensos* tuvo un matiz de mayor participación y construcción deliberativa, aunque sólo de los que ocupaban las posiciones de poder y toma de decisiones dentro del sistema de educación superior. A fines del año dos mil, es presentado a la Comisión Europea el Proyecto *Tuning*

Educational Structures in Europe (Proyecto Tuning). En el marco de las Declaraciones de Bolonia (1999) y Praga (2001), el *Proyecto Tuning* se constituye como una plataforma académica para el debate sobre la educación superior en Europa. En 2004 este movimiento había llegado a Latinoamérica: nace *Tuning-América Latina*. Algunos de los principales postulados de *Tuning* respecto a la(s) *competencia(s)* pueden interpretarse así:

El desarrollo de las *competencias* en los programas educativos se relaciona con la construcción de un nuevo paradigma educativo orientado al aprendizaje centrado en el estudiante que favorezca la flexibilidad de su formación y conduzca, de esta manera, a redefinir los denominados perfiles profesionales de los programas de formación (...) La noción de *competencia* se plantea desde un enfoque integrado de las capacidades mediante la combinación dinámica de atributos que posibilitan un desempeño competente del futuro profesional como producto del proceso educativo (...) El *lenguaje* de las *competencias* es un mecanismo que regula la selección del conocimiento en correspondencia con unos fines particulares de formación; es un medio para la selección de contextos de aprendizaje en los cuales las prácticas sociales de los estudiantes se privilegian sobre la enseñanza (...) Las *competencias* incluyen *saber (conocer)* y *comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser*. (Díaz-Villa, 2007, pp.13-14)

Hasta ahora hemos venido utilizando una terminología en singular y en plural para referirnos a la(s) *competencia(s)*. La diferencia entre una y otra no es simplemente terminológica ni morfológica, “es una diferencia semántica y semiótica (...) ambas nociones se ubican en lugares diferentes (...) la diferencia de lugares es lo que permite establecer la diferencia de los sentidos” (Díaz-Villa, 2007, p.16). El autor resume que cuando hablamos de *competencia*, en singular, estamos conceptualizándola desde un sentido de universalidad, es decir, la *competencia* como un principio o un saber tácito; mientras que al utilizar la forma plural *competencias*, se alude a comportamientos o realizaciones estandarizadas, a desempeños genéricos.

La diferenciación va aún más allá. Mario Díaz Villa (Díaz-Villa et al., pp.63-64) propone, para una mayor comprensión de lo que llama las “nuevas teorías de las *competencias*”, establecer una diferencia *conceptual* y *semántica* entre “Teorías Fuertes” y “Teorías Débiles” de la *Competencia*. Antes de dar cuenta de la manera en que Díaz Villa las caracteriza, hemos de manifestar que para nosotros, esas *teorías*

débiles representan, en general, la continuidad del paradigma clásico del enfoque de *competencias*, mientras que las *teorías fuertes* convergen en lo que anunciamos como el paradigma alternativo de la *competencia*. Retomando la tesis del autor, éste plantea que las *Teorías Fuertes* “distinguen (en la *competencia*) lo intrínseco de lo extrínseco, lo similar de lo diferente, lo singular de lo plural, el principio generativo de la práctica... la interacción es la base social, el fundamento que permite el desarrollo de la *competencia*”. Por el contrario, las *Teorías Débiles* se orientan hacia “lo extrínseco, lo plural, la práctica; se asimilan a lo que podemos denominar desempeño”. La relación entre teorías fuertes y débiles es indirecta, pues no existe una relación “uno a uno” entre la *competencia* y el desempeño: “el desarrollo de una *competencia* implica múltiples desempeños, pero un solo desempeño no necesariamente presupone la existencia de la *competencia*”. En síntesis: la *competencia* es una estructura interna al sujeto, una facilidad intrínseca; similar en todo ser humano, independientemente de su contexto cultural. Las *competencias* son seleccionadas, transmitidas y evaluadas (Díaz-Villa et al., 2006).

Registramos las principales características de las “teorías débiles” en torno a las *competencias* (Díaz-Villa et al., 2006, p.65):

- La mayoría de las *nuevas teorías* sobre las *competencias* son *débiles*: son “*teorías de desempeños*”.
- Un desempeño es equivalente a una *competencia*; o sea, la *competencia* es el nivel empírico del desempeño.
- Las *competencias*, entonces, dejan de ser el *principio generativo* que está en la base de los desempeños.
- Estas *teorías de desempeños*, que no de *competencias*, lo que ven es una acción situada que se define en relación con determinados instrumentos mediadores.
- Se ocupan de pautas, valores, formas de conducta, carácter, maneras, que se presentan erróneamente como *competencias*.
- De hecho, los conceptos que emplean – *conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes*, etc. – son incapaces de describir y explicar los supuestos básicos de su *Teoría*.

- En resumen, las “teorías débiles” posicionan a los sujetos en una serie de desempeños especializados que denominan *competencias*.

Teorías débiles, paradigma clásico o tradicional, orientación utilitarista o pragmatista... en todo caso, son estas construcciones teóricas las que están direccionando el llamado enfoque por *competencias* en la *Didáctica* (Currículum) de la Educación Superior en América y Europa. Por ello, conviene caracterizar este Modelo.

Modelo (*dominante*) de *Competencias* en la Educación Superior

Fuentes: (Hager & Beckett, 1996, pp.46; Díaz-Villa et al., 2006, p.67; UASLP, 2007, pp.27-30; Rué, 2007, pp.71-72; Schmal & Ruiz-Tagle, 2008, pp.148-150; Sanz de Acedo, 2010, pp.15-16; Martínez-Rider, 2010, pp.17-19 y ss.; Dávila, 2011; Gimeno et al., 2012, pp.84-89).

- Tesis del Modelo
 - La visión actual de la educación (contexto: sociedad post-industrial, de la información o del conocimiento) estima que la formación profesional debe responder a los retos que plantean las nuevas condiciones del ejercicio laboral flexible, ya no dependiente de situaciones conocidas y rutinarias, sino de situaciones contingentes que demandan innovación y aprendizaje como respuestas inteligentes a problemas nuevos y desconocidos en el nuevo mercado de trabajo (mercado flexible).
 - *Competencia* académica (campo educativo) + *competencia* laboral (campo de trabajo) = *competencia* profesional = identidad profesional.
 - La educación centrada en *competencias* no es un concepto más, una mera técnica didáctica orientada a la ejecución inmediata de habilidades, sino que es un enfoque que contempla los aprendizajes necesarios para que el estudiante actúe de manera activa, responsable y creativa en la construcción de su proyecto de vida, tanto personal y social como profesional.
 - La *competencia* es una medida de aquello que una persona puede hacer adecuadamente como resultado de la movilización de sus recursos y la planificación de sus acciones tras completar un proceso de aprendizaje.
 - Este enfoque se diferencia del tradicional en que la *competencia* no proviene de la aprobación de un currículo basado en objetivos, sino de la aplicación de conocimientos en ambientes reales, abriendo la posibilidad de transformar experiencias de aprendizajes en la posesión de *competencias*. Esto es, una

educación orientada a la generación de *competencias* asume que el foco está puesto en los resultados del aprendizaje.

- De la evaluación de la inteligencia a la evaluación de la *competencia*... Diseño curricular centrado en el que aprende... Currículo basado en el pensamiento sistémico y la planificación estratégica.
- Las *competencias* exigidas por el campo laboral deben generar cambios primero en las características del alumno que ingresa a la universidad; segundo, en las prácticas pedagógicas, en los docentes y en las tecnologías de información y comunicación disponibles.

- Criterios para definir las competencias educativas
 - Definir toda *competencia* considerando los actos intencionales y atributos personales aplicados a determinadas tareas.
 - Que las normas de *competencias* reúnan las siguientes características: ser integrales; ser generales, entendidas como acciones intencionadas; ser interdependientes y simultáneas, concebidas como tareas; implicar interpretaciones situacionales, es decir, tomar en cuenta el contexto como parte de las *competencias*.
 - Atender a la diversidad cultural propia de cada contexto, como aspecto definitorio de las *competencias*.

- Definiciones
 - La educación basada en *competencias* es una forma de educación que deriva en un currículo a partir de un análisis prospectivo de la sociedad y del intento por certificar el progreso de los estudiantes sobre la base de un rendimiento o comportamiento demostrable en una o varias de las *competencias* exigidas.
 - *Competencia* es una sentencia que describe la demostración integrada de un agrupamiento (*cluster*) de capacidades relacionadas y de actitudes observables y medibles en la ejecución de un trabajo o una tarea. Cluster de capacidades = capacidades cognitivas, prácticas y sociales manejadas diestramente como un todo.
 - *Competencia* es una concatenación de saberes, no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del *ser*, del *saber*, *saber hacer*, del *saber convivir*.

- La *Competencia* es un *Saber en Acción... un Saber Hacer en Contexto*.
- La *competencia* se concibe como una capacidad efectiva para llevar a cabo de manera exitosa una actividad plenamente identificada que se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje en cuyo campo de conocimiento se integran tres saberes: conceptual (*saber conocer*), procedimental (*saber hacer*) y actitudinal (*saber ser*).
- *Competencia* es la capacidad integral que tiene una persona para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo.
- *Competencia* es la habilidad para ejecutar las normas esperadas en un empleo; la primera consideración es la evidencia de tal ejecución, con la asesoría en el transcurso del trabajo, lo que ofrece una validación.
- *Competencia* es el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquirido a través de la experiencia (formativa y no formativa-profesional) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares.
- *Competencia* es una forma de saber personal y compleja que desarrolla todo individuo cuando, en un contexto de formación dado, maneja simultáneamente su «saber» (lo conceptual), su «saber hacer» (saber técnico y procedimental, y el conocimiento de lo contextual (en el que intervienen las relaciones interpersonales, lo emocional, los valores, etc.) y lo intenta aproximar a unos niveles de resolución prefijados por los docentes en aquel nivel educativo específico. Cada *competencia* se basa en una combinación de aptitudes prácticas y reflexivas, de orden diverso que se ponen en funcionamiento de modo interrelacionado, al realizar eficazmente una acción.
- La *competencia* enfatiza la aplicación de conocimientos y procedimientos en el *saber hacer*. Una *persona competente* es aquella que posee la creatividad, la disposición y las cualidades necesarias para hacer algo cada vez mejor y justificar lo que hace, es decir su conducta. Sólo la persona que sabe observarse y evaluarse críticamente podrá actuar con la disposición suficiente para lograr el efecto que desea.
- Las *competencias* buscan enfatizar y transparentar los perfiles profesionales, a través de la formulación explícita de los resultados demostrables del proceso formativo, ya que usualmente estos perfiles sólo se expresan en función de

conocimientos, habilidades y actitudes que la institución proporcionará a través de la enseñanza.

- Las definiciones sobre el enfoque de *competencias*, en general, se dirigen al uso integral de capacidades para responder oportuna y pertinentemente a las actividades y tareas laborales; a la incorporación de las habilidades al conocimiento dentro de un plan de estudios; a la formación integral del estudiante; a centrarse en las habilidades y el cumplimiento de actividades normadas. Por último, a la articulación de conocimientos, habilidades y actitudes que se ejercen en ámbitos particulares, desde enfoques eficientistas; holísticos y valorativos; o dirigidos al logro de propósitos.

- Nociones básicas (componentes esenciales de la competencia)
 - Conocimientos: Conjunto de informaciones adquiridas a través de la experiencia personal (percepción, retención, asimilación, transformación y comunicación, principalmente) que se estructuran en modelos abstractos y plataformas mentales. Desde el punto de vista constructivista, el aprendizaje se construye activamente, combinando experiencias nuevas con conocimientos pasados.
 - Habilidades: Destrezas que permiten realizar tareas y actividades con eficacia y eficiencia.
 - Actitudes: Disposiciones afectivas para la acción que constituyen el motor que impulsa al comportamiento en los seres humanos. Inducen igualmente a la toma de decisiones y a desplegar un determinado tipo de comportamiento acorde con las circunstancias del momento.
 - Valores: Principios y criterios éticos y morales formulados en términos de un “deber ser”, que determina el juicio sobre “lo bueno” y “lo malo” que las personas emiten sobre sí mismas y el contexto que las rodea.

- Tipos de competencias en el currículum
 - Profesionales básicas o transversales.- Para la vida ciudadana, para el desarrollo personal y profesional.
 - Profesionales obligatorias o específicas.- Las correspondientes a la profesión; conllevan el compromiso institucional.
 - Profesionales genéricas, optativas o adicionales.- Opcionales en currículos flexibles y educación continua (para toda la vida).

- Por su perfil: científicas, metodológicas, tecnológicas, técnicas, ideológicas, sociales, culturales, jurídicas, mercadotécnicas, comunicativas, éticas, axiológicas...
- Por su función: laborales, profesionales y de aprendizaje.

- Objetivos del modelo
 - Incrementar las posibilidades de los egresados para insertarse en la vida productiva (empleabilidad y capacidad emprendedora) y ciudadana.
 - Ir de una educación basada en la enseñanza y el profesor hacia una educación basada en el aprendizaje y el estudiante.
 - Integrar el contexto educativo con el laboral y el social.
 - Destacar la relevancia y pertinencia de los contenidos que se aprenden.
 - Evitar el fraccionamiento tradicional de los conocimientos y facilitar su integración.
 - Generar aprendizajes en situaciones complejas.
 - Estimular, facilitar y provocar la autonomía personal del estudiante.

- Enfoques del modelo
 - Centrado en la capacidad de ejecutar las tareas.
 - Centrado en los atributos personales (actitudes, capacidades).
 - El *holístico*: incluye los dos anteriores. En éste, las *competencias* deben expresarse en términos de desempeños, contextos de realización, evidencias y criterios de evaluación.
 - Enfoques en los procesos para desarrollar *competencias*: el conductista, el funcionalista y el constructivista.

- Ventajas del modelo o enfoque
 - Permite una mejor evaluación de los aprendizajes.
 - Facilita la comunicación con los empleadores.
 - Es un garante respecto a las capacidades de los egresados.
 - Potencia la inserción laboral y ajusta la oferta educativa a los requerimientos de desempeño profesional.
 - Genera mayor productividad temprana de los egresados.

- Desafíos del enfoque o modelo
 - En el diseño del currículo y la docencia: un nuevo rol del docente (orientado al aprendizaje más que la docencia), mayor relación entre teoría y práctica, mayor vinculación con el sector productivo.
 - En la gestión institucional: mejora continua, formación para y a lo largo de la vida, certificación de las competencias o reconocimiento legitimador.
 - En el sistema global: flujo permanente e incesante entre aula y práctica laboral; avances progresivos por módulos de aprendizaje.

Configurados ya los campos conceptual y de aplicación del modelo o enfoque por *competencias* en la educación superior, estamos en condiciones de orientarnos hacia los argumentos críticos que actualmente están potenciando la consolidación de un paradigma alternativo en torno a la *competencia*, las llamadas por Díaz Villa *Teorías Fuertes*, modelos emergentes que, sin desconocer lo logrado hasta hoy (los consensos en materia de conceptualizaciones y taxonomías, diseños curriculares flexibles y nuevas prácticas pedagógicas e innovadores ambientes de aprendizaje, entre otros logros), nos invitan a re-pensar la(s) *competencia(s)*, y al hacerlo, trazar otros horizontes posibles para este modelo educativo.

¿De dónde partir? Según Jesús Martín-Barbero:

Sólo un concepto de *competencia* arrancado a la obsesión competitiva de la sociedad de mercado, y redefinido desde las *competencias culturales*, podrá ayudarnos a transformar nuestros modelos de enseñanza poniéndolos en una densa relación con las *competencias* de aprendizaje que los nuevos sujetos llevan a la escuela. (Martín-Barbero, 2003)

Martín-Barbero propone, para recuperar el concepto de *competencia* en su sentido cognitivo, asociarlo al concepto de *hábitus*⁵, de Pierre Bourdieu. El mismo Bourdieu, citado por Martín-Barbero (2003), define *su* concepción del hábitus: “un sistema de disposiciones durables que, integrando las experiencias pasadas, funciona como matriz de percepciones y de acciones posibilitando tareas infinitamente diferenciadas”. Para

⁵ “Para Bourdieu el hábitus es una estructura estructurada y estructurante, un sistema de disposiciones duraderas que interiorizan los individuos, organizando las prácticas y la percepción de las mismas. Son sistemas de esquemas generadores de prácticas y representaciones de la realidad” (Gimeno, Feito, Perrenoud y Linuesa, 2012, p. 33).

Martín-Barbero, concebido así, el hábitus se convierte en una *competencia cultural*.⁶ Y entonces, dice el autor, la *competencia* tiene que ver, sobre todo y fundamentalmente, con la forma en que adquirimos los saberes, las destrezas y las técnicas: *la forma de adquisición se perpetúa en las formas de los usos*, dice Bourdieu.

Esta aproximación de Jesús Martín-Barbero a la *competencia* en su relación con el *hábitus*, nos revela un hecho que tendremos en cuenta como asunto toral para la conducción epistemológica, teórica y metodológica de esta tesis: *el modo de relación con los objetos, con el lenguaje o con los saberes, depende de su modo de adquisición*. Y es que, pensado así, lo interesante es preguntarse sobre ¿cómo se adquiere una *competencia*? Según lo dicho arriba: se adquiere *en la relación* o relaciones producidas durante la experiencia de aprendizaje. Quiere decir que el modo de relacionarnos con los objetos de aprendizaje definirá el tipo de *saber (competencia)* que seamos capaces de adquirir, pero a la vez, que ese *saber* ya instalado (*competencia* tácita) explicará en gran medida nuestras futuras relaciones con los objetos de conocimiento. Si aceptamos que en toda relación está implícito, además de un componente cognitivo y otro social, el componente comunicativo o de interacción simbólica, nuestro objeto de estudio comienza a *corporizarse*. Vamos en busca de la *competencia*, a través de la *relación* que la explica, de esa relación que entraña *mediaciones* cognitivas, sociales y *comunicativas*.

Jesús Martín-Barbero sintetiza el sentido de *competencia* que estamos intentando conceptualizar en esta Tesis:

La *competencia* que nos interesa como maestros tiene que ver con la *competencia cultural* ligada al capital simbólico (...) Ese capital cultural-simbólico es el que emerge de la trayectoria de vida, el que al ir configurando el *hábitus* (...) va a posibilitar o a obstaculizar la creatividad, la capacidad e innovación del sujeto. (Martín-Barbero, 2003)

Procedamos a ensayar, direccionados por la producción teórica de Mario Díaz Villa, el vínculo epistémico entre *competencias* y *comunicación*. Es mediante la

⁶ La *competencia* es supra-cultural, pero puede ser afectada por el hábitus internalizado en una cultura. “Esto es lo que hace que aprender a caminar, a mirar, aprender a bailar, aprender a degustar una bebida, por ejemplo, tenga un *substratum* social, independientemente de las diferencias culturales del gusto, el baile, la mirada, etc.” (Díaz-Villa et al., 2006, p.63).

objetivación de las prácticas comunicativas, de los saberes y las *competencias*, que se posiciona al sujeto en los contextos posibles de interacción social en los que se actúan y desarrollan esas *competencias*, dice Díaz Villa. Agrega que “tanto saberes y capacidades implican prácticas comunicativas y estructuras y patrones de interacción que regulan los procesos comunicativos de los sujetos en diferentes contextos” (Díaz-Villa, 2007, pp.1-2). El objetivo es, entonces, articular el *saber qué* y el *saber cómo* mediante un desarrollo integral de capacidades y formas de comunicación y acción. Inferimos, por ello, que la *competencia comunicativa* es la que debe *reconstruir* (integrar) las tradicionales dimensiones del *saber qué* y el *saber cómo*.

Es a partir de este punto de vista que es posible formular una vía alternativa para que el desarrollo de la capacidad o *competencia* de los futuros profesionales tenga efectivamente una articulación de los diferentes saberes y prácticas con sus usos en los contextos más críticos que nos plantean las diferentes realidades latinoamericanas. (Díaz-Villa, 2007, p.3)

Nuestro argumento, ahora, es que *la competencia comunicativa representa la capacidad mediadora para integrar el saber qué y el saber cómo en una competencia integral*. Díaz-Villa (2007) señala que “el desarrollo de *competencias* (saberes, prácticas, comunicación) tiene una relación directa con las formas de interacción que se activan en los diferentes contextos de aprendizaje” (p.4). Esas formas de interacción – repetimos – por su sustrato simbólico, son formas comunicativas, lo que nos reafirma la posibilidad de problematizar la *comunicación como competencia*. Si el *desarrollar competencias* se relaciona directamente con las formas de interacción activadas en los contextos de aprendizaje, insistimos en que la comunicación, o más exactamente, la *mediación* que la comunicación activa, es una *competencia*, y a la vez, es el elemento clave para el desarrollo de las *competencias*. A esto le llamamos: *la doble valencia de la comunicación en la adquisición y desarrollo de competencias*.

Afirma también Mario Díaz Villa que el desarrollo de *competencias* y las formas de interacción que suponen, afectan: la organización del conocimiento, las relaciones sociales (prácticas pedagógicas) y las posiciones y disposiciones de los aprendices. Y estos tres ámbitos de afectación, inciden directamente, por su parte, en: las prácticas y los contextos de formación, así como en la organización y estructura de los *discursos*

pedagógicos (como sería el caso del *currículum*). En esta última zona de afectación, la de los discursos pedagógicos, en particular la del *discurso curricular*, es donde se ubica precisamente nuestro *objeto de estudio*.

Para cerrar esta sección referida a la(s) *competencia(s)*, sintetizaremos los elementos conceptuales que articulan las denominadas Teorías Fuertes sobre la *Competencia*. Pero antes, algunas puntualizaciones que estimamos necesarias. Díaz-Villa et al. (2006) dice que la orientación del conocimiento desde las *competencias* cambia si hablamos de formación **por** *competencias* o de formación **en** *competencias*. En el primer caso, el *por* denota el medio para ejecutar una acción (por medio de *competencias*). En el segundo caso, el *en* nos conduce a la idea de un conjunto de *competencias* a ser aprendidas. Bajo ambas acepciones, el *saber* queda divorciado del *sujeto*. Esto, sigue Díaz Villa, crea dos *mercados* independientes: el del *saber* (de las *competencias*) y el de quienes conocen (de quienes desean adquirirlas). “Estos dos mercados no son equivalentes. Ellos están desigualmente distribuidos, envidiosamente estratificados” (Bernstein, citado por Díaz-Villa et al., 2006, p.62). Lo procedente, hecha esta puntualización, sería no referirse a currículos *basados en competencias* o a currículos *diseñados por competencias*, sino en todo caso, a un *currículum que integra el desarrollo de competencias* (UASLP, 2007). Valdría, pues, en vez de aludir a una *formación por o en competencias*, hablar del *Desarrollo de Competencias* a partir de la *Formación* como fundamento, sustrato y base de dicho desarrollo.

Elementos para la construcción del espacio conceptual de *Teorías Fuertes* en torno a la *Competencia*

(Díaz-Villa et al., 2006; Nieto-Caraveo & Díaz-Villa, 2007; UASLP, 2007; Escuela de Ciencias de la Comunicación ECC, 2007; Dávila, 2011; Curso-Taller sobre Flexibilidad y Competencias, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2012)

- El término *competencia* puede abordarse desde dos denominaciones: 1. Como concepto (aproximación científica) y 2. Como noción (aproximación histórica).
- La *competencia* se estructura como un producto histórico del desarrollo de individuos y grupos (principio estructurado) y que es intrínseca a y se activa (principio estructurante) en la interacción social. De este modo, la *competencia* se activa en los distintos desempeños (producciones y contextos) que tienen lugar en la interacción social. Los desempeños, entonces, son prácticas fundamentales para el desarrollo de la *competencia*.

- La *competencia* es una estructura o un principio generativo, como producto histórico que se activa en la interacción social.
- *Competencia* es la configuración que adquiere la intervención de un sujeto en un tiempo-espacio (contexto) determinado para actuar frente a sujetos ↔ objetos específicos.
- La *competencia* está vinculada a la manera en que el sujeto se relaciona con los objetos de conocimiento y/o de aprendizaje.
- La *interacción social* es el presupuesto clave para desentrañar la naturaleza y el sentido de la *competencia*. A mayor desarrollo de la interacción, mayor desarrollo de la *competencia*.
- La base social de la *competencia* es la estructura de la interacción social.
- El conocimiento es un *substratum* básico de la *competencia*, que acontece en la mente del hombre.
- La *competencia* está asociada de forma intrínseca a los sujetos; son ellos quienes la poseen y quienes la desarrollan.
- El logro de la *competencia* es una función de la pertinencia y de la relevancia de la selección y organización de los significados, de las prácticas y de los contextos de aprendizaje (por el descubrimiento, por la crítica o por la aplicación) y no, solamente, el resultado de una práctica de enseñanza descontextualizada, donde el acto consciente y voluntario de transmitir un saber proposicional o un saber procedimental, aparece desarticulado, fragmentado y restringido a las estrategias y lógicas dominantes de la enseñanza.
- La *competencia* se desarrolla de la misma manera que se desarrolla el código lingüístico o el código gramatical.
- La *competencia* requiere, para su desarrollo: insumos (conocimientos, habilidades, actitudes) y contextos de aprendizaje y actuación (expresión de desempeños).
- La *competencia* es un sistema de reglas internalizadas que se activa en desempeños, y son éstos los que desarrollan la *competencia*. Los desempeños (actuaciones) son las diferentes expresiones de la interacción social en contextos diversos.
- La *competencia*, como sistema de reglas, una vez internalizada, se vuelve tácita, invisible... podemos inferirla, evaluarla, únicamente a través de un proceso de

análisis de los desempeños. Lo que se mide es el grado de desarrollo de una *competencia*.

- La *competencia* se adquiere y desarrolla tácitamente y dicho desarrollo implica tanto el conocimiento de las reglas (consciente o inconscientemente) como su uso en los contextos apropiados.
- El concepto de *competencia* no es restrictivamente lingüístico; esto es, no tiene que ver únicamente con la lengua, sino también con la totalidad de los sistemas significantes no lingüísticos propios de una cultura dada, y por ello, al campo de la acción humana, tanto verbal como no verbal.
- La *competencia*, entonces, desde una visión semiótica, posee tres componentes básicos: un *saber qué* (su carácter semántico), un *saber cómo* (su carácter modal) y un *ser capaz de/poder hacer* (su carácter potestativo).
- Por lo anterior, la *competencia* sería un *querer y/o poder y/o saber-hacer* del sujeto que presupone su *hacer*.
- Así, existe un saber proposicional relacionado con un *saber qué* y un saber procedimental (*saber cómo se hace*). El saber procedimental entra en la composición de la competencia modal, que equivale al *saber-hacer*.
- *Conocimientos, habilidades y actitudes* pueden ser fundamentos de una *competencia*, pueden estar en su base, pero no son, ni individualmente ni como sumatoria, la *competencia*.
- La *competencia* no se observa; se infiere de los desempeños. No existen paquetes de *competencias* clasificables, describibles, observables, enseñables.
- No se puede enseñar una *competencia* a nadie.
- La *competencia*, dentro del sistema educativo universitario, debería plantearse en términos de *Un Modelo de Práctica Pedagógica Centrado en el Desarrollo de La Competencia*.
- La *competencia* (profesional) es el *substratum* cognitivo que se encuentra en la mente de los profesionales y que se expresa a través de desempeños propios de la interacción.
- La *competencia* podría denominarse (resemantizarse) como *Capital Académico*.
- El desafío de los profesores, ante el modelo de *competencias*, es contribuir a la *democratización de la educación* logrando: el crecimiento intelectual de los alumnos (acceso a los medios de comprensión); el crecimiento social de los

alumnos (acceso a los medios de interacción); y el crecimiento político de los alumnos (acceso a los medios de decisión).

- Evolución histórica de la *competencia* docente: S. XIX → Transmitir al alumno contenidos... S. XX → Propiciar que el alumno aprenda... S. XXI → **Lograr que el alumno logre.**
- Todo proyecto educativo universitario debería centrarse en el Principio de *Formación*, mucho más allá de los conceptos, nociones, principios de flexibilidad y/o *competencias*.
- El dispositivo básico de la *Formación* es la práctica pedagógica.
- Las dimensiones básicas de la *Formación* son: Tiempo (historia), Espacio (territorios y grupos) y *Discurso* (*narrativas, relatos*).
- Conceptos estratégicos para la incorporación del modelo de *competencias* a la planificación educativa universitaria:
 - El *Saber qué* (*competencias* cognitivas): Fortalecer y desarrollar la capacidad de los futuros profesionales para acceder a diferentes formas de conocimiento.
 - El *Saber cómo* (*competencias* prácticas): Desarrollar destrezas operativas propias de las características, requerimientos y tareas laborales.
 - El *Poder hacer* (*competencias* socio afectivas): Potenciar actitudes (prácticas sociales) comprensivas, reflexivas y críticas, en forma socializada y participativa.
 - *Saber qué* ↔ *Saber cómo* ↔ *Poder hacer*: articulación e interdependencia.
 - El principio de *Flexibilidad*: Tiene que ver con el replanteamiento de los límites de la actividad educativa y puede aplicarse tanto al ámbito de la organización académica del trabajo de los profesores, como al currículum, al proceso pedagógico y a la gestión. La flexibilidad es un principio generativo de procesos integrados, y por ende, es una *competencia*.
 - *Flexibilidad y Transversalidad* en el Currículo: La configuración circular progresiva, ese encadenamiento en cascada, esa integración paulatina en espiral de los conocimientos que la integran, en su forma de *competencias* teórico-procedimentales-actitudinales, es una plasmación de sus presupuestos dialógicos. Flexibilidad y transversalidad habrán de

concretizarse tanto en el ámbito académico como en lo pedagógico, lo administrativo y en lo tecnológico.

- *Transdisciplinariedad* en el Currículo: Pensar compleja, sistémica y organizacionalmente. En un nivel superior de integración dialógica entre ciencias tradicionalmente territorializadas y codificadas, la transdisciplinariedad remite a un juego dinámico de interacciones a través de las cuales se van desemplazando y descomponiendo continuamente las propias fronteras disciplinares a favor de la impregnación recíproca y re-creadora de unas prácticas-discursivas, basadas en una misma concepción de lo socio-natural; en la defensa de un núcleo común de planteamientos epistemológicos-metodológicos; y en la consiguiente continuidad de las problemáticas atendidas de forma dialógica.
- *Enfoque por competencias en el Currículo*: Más allá del sentido meramente práctico-instrumental que pudiera adoptar el modelo de *competencias*, se pretende acentuar la importancia esencial concedida al desarrollo de una nueva racionalidad hermenéutica. Ésta, pivotando sobre los valores supra-ordinales de la pluralidad, la complementariedad auto-comprensiva de los puntos de vista, y el respeto horizontal de las diferencias, debe contrarrestar los efectos más des-responsabilizadores del ejercicio de una racionalidad meramente instrumental, sujeta a los imperativos des-humanizadores de la técnica como principio y fin social.

2.2 Currículo: complejidad organizada, discurso y poder

En la tarea de definir nuestro objeto de estudio, hasta ahora hemos ubicado al currículum universitario en su condición histórica, en su evolución y desarrollo como campo de estudio; luego hicimos un recuento de las principales perspectivas que se han ocupado de evaluar los currícula para, después, introducirnos en la problematización y reconstrucción reflexiva del “concepto-noción” *competencia(s)*. Con ello pretendemos dejar establecido que la Tesis trata sobre la planificación docente para la evaluación del currículum universitario, con énfasis en el modelo educativo de *competencias*. Toca ahora definir la perspectiva epistemológica, de orden general, desde la que habremos de abordar el objeto de estudio. Las perspectivas teórica y metodológica serán presentadas en el segunda parte del documento.

Introducción

Partimos de una concepción del currículo y de la(s) *competencia(s)* como *discurso(s)*. Esto quiere decir que nuestro *objeto de estudio es discurso* y que como tal será investigado. ¿Qué entendemos por discurso? *Discurso* es la práctica de interacción social que recurre a la producción y circulación de textos de cuya interpretación cognitiva depende el uso de los mensajes materialmente emitidos, distribuidos y recibidos en procesos de comunicación.

Siguiendo esta definición podemos decir, por una parte, que: el currículum universitario es una práctica de interacción social que recurre a la producción y circulación de planes y programas de estudio (textos) de cuya interpretación cognitiva, por parte de sus usuarios, depende el uso de los mensajes materialmente emitidos, distribuidos y recibidos en los procesos de comunicación presentes en la dinámica de enseñanza-aprendizaje. Y por otra parte, que: las *competencias* representan una práctica de interacción social que recurre a la producción y circulación de conceptos, definiciones, modelos, técnicas e instrumentos (textos) de cuya interpretación cognitiva, por parte de docentes y alumnos, depende el uso de los mensajes materialmente emitidos, distribuidos y recibidos en los procesos de comunicación para la transmisión, recepción, apropiación, reelaboración y actuación de los *saberes*, las *habilidades* y las *actitudes* presentes en los *desempeños* que supone el enfoque educativo de *competencias*. La intención, entonces, es analizar el *discurso curricular* desde el *discurso* de la(s) *competencia(s)*.

Díaz-Villa et al. (2006) nos da claves significativas para justificar este procedimiento:

En el análisis de las “Nuevas Teorías de las *Competencias*” es, entonces, importante develar cómo se constituye *el discurso de las competencias*, esto es, de qué discursos se deriva y, qué es lo que hace que se confiera a una *competencia* unas características distintivas susceptibles de ser propias para uno u otro contexto, y de ser transmitidas bajo la forma de “saber” o de “saber hacer”. En relación con el último aspecto, sería importante establecer cómo deviene una *competencia* parte del discurso pedagógico (...) *Competencias* son una función de los discursos y de las formas de comunicación especializadas que se reproducen en la escuela. (p.66)

Habría que aclarar que cuando hablamos de *discurso* en el ámbito educativo, solemos reconocer dos tipos de discurso: el *instruccional*, de carácter didáctico-

pedagógico, y el *regulativo*, ese que normativiza la formación escolar en su conjunto. La distinción entre ambos y la manera en que se relacionan, merecen una aproximación crítica:

A menudo hablamos del discurso pedagógico como si hubiera dos textos: está el inculcar habilidades a la persona y luego está el moralizar, el control, la disciplina. Pero sólo hay un texto, y el discurso pedagógico (...) siempre inserta un discurso instruccional en un discurso regulativo, de modo tal que el discurso dominante siempre será el regulativo. (Bernstein, citado por Díaz-Villa et al., pp.66-67)

El autor, a partir de lo dicho por Bernstein, puntualiza:

Si asumimos que el discurso pedagógico es la inserción del discurso instruccional en el discurso regulativo, las *competencias* se constituyen y desarrollan en función del discurso pedagógico que se privilegia en un contexto pedagógico. Esto nos permite decir que el desarrollo de las *competencias* conlleva la existencia de un recurso básico: la interacción social, denominada en la educación *interacción pedagógica*. (Díaz-Villa et al., p.67)

¿Desde dónde pensar, ahora, el *discurso*, su núcleo lingüístico y los derroteros de poder y de control social a los que inevitablemente se orienta? A ello nos dedicaremos en esta sección.

Pensamiento complejo

Decidimos que nuestra aproximación al *discurso* será por la vía de la *complejidad*. Con base en el trabajo de Rodríguez & Leónidas (2011), quienes ensayan los principios sustantivos de la obra de Edgar Morín, piedra angular del llamado *pensamiento complejo*, entendemos la *complejidad* como una perspectiva epistemológica que representa todo un quiebre, una ruptura con la racionalidad científica occidental. *Complejidad*, también, para referirnos a todo un campo de estudios de la ciencia contemporánea.

En ese campo o “región” de *lo complejo*, se identifican distintos fenómenos con una característica común: *la organización*, los *principios* de su organización. Desde esta perspectiva, Warren Weaver, en 1948, comenzó a hablar de “Complejidad Organizada”. Para Weaver, la complejidad organizada se refiere a “aquellos fenómenos o problemas

en donde intervienen un número amplio de factores o variables interrelacionados que conforman un todo orgánico” (Rodríguez & Leónidas, 2001, p.151). Más importante que la cantidad de variables concurrentes en un fenómeno, es la manera en que esas variables están organizadas.

Los problemas de complejidad organizada se han estudiado desde diversos campos disciplinares, lo que ha dado lugar, señalan Rodríguez & Leónidas (2011), a un amplio conjunto de teorías científicas, entre ellas: la cibernética, de Wiener; la cibernética de segundo orden, de Foerster; la epistemología genética, de Piaget; la teoría de la auto-organización, de Ashby; la teoría de los sistemas, de Bertalanffy en sus orígenes y de Luhmann en su versión más depurada; la geometría fractal, de Mandelbrot; la termodinámica de los procesos irreversibles, de Prigogine y Niroliis; y la teoría de la autopoiesis, de Maturana y Varela.

Rodríguez & Leónidas (2011) sintetizan así la naturaleza del *pensamiento complejo*, proveniente de la tradición del mundo franco-latino y encabezado por Edgar Morin:

[El pensamiento complejo es una] epistemología transdisciplinaria, filosofía ético-política, marco epistémico, cosmovisión orientada hacia la construcción de un paradigma de complejidad y una civilización planetaria asentada sobre un desarrollo ético del ser humano, la naturaleza y la biosfera terrestre (...) [Como método, se trata de una] estrategia de conocimiento de un sujeto que construye y redefine su estrategia de conocimiento conforme se desarrolla el proceso cognitivo (...) El pensamiento complejo intenta vertebrar un método no clásico para el estudio de la complejidad; este método atribuye de modo ineludible un rol central al sujeto de conocimiento en la elaboración de su estrategia cognitiva. (Pp.154-155)

El concepto de complejidad es inseparable, para su comprensión y su uso, de otros conceptos que le son inherentes:

La noción de complejidad organizada como totalidad compuesta por elementos heterogéneos articulados entre sí de manera orgánica, remite a la noción de sistema (...) El modo de abordaje sistémico que reclaman los problemas de complejidad organizada plantea la necesidad de articulación entre tres conceptos fundamentales: complejidad, organización y sistema. (Rodríguez & Leónidas, 2011, p.151)

El íntimo vínculo entre estos tres conceptos produce tres tipos de relación. Al definir cada una de ellas ejemplificaremos con algunos de los elementos constructivos de nuestro objeto de estudio. El primer nodo relacional estaría constituido por el vínculo *complejidad-organización*:

La existencia de fenómenos organizados permite suponer la existencia de un principio opuesto a la dispersión. Es decir, hay organización cuando hay algo que resiste a la dispersión, a la disgregación, a la disolución. Por consiguiente, pensar en el surgimiento y mantenimiento de fenómenos organizados, implica pensar en un principio organizador que permita unir y mantener las partes o elementos de una totalidad organizada. La idea de organización remite a la vez a lo organizado (el resultado) y lo organizante (la actividad organizadora). (Edgar Morin, citado por Rodríguez & Leónidas, 2011, pp.151-152)

Ese principio opuesto a la dispersión del que habla Morin es, para nosotros, la *comunicación*, la *comunicación* a través de su facultad *mediadora*, con la cual integra y reúne lo disperso. Sobre la base de esta afirmación, entendemos a la *mediación comunicativa* como ese principio (*núcleo*) organizador (*sistémico*) que une y mantiene los elementos de la totalidad organizada. El último enunciado de Morin dice: *la idea de organización remite a la vez a lo organizado (el resultado) y lo organizante (la actividad organizadora)*. Reconociendo este principio en el marco de nuestro objeto, nos pronunciamos porque la idea de *organización* pueda recaer en la *mediación comunicativa*, porque *lo organizado* se refiera al *currículo universitario* y porque *lo organizante* se vincule con la(s) *competencia(s)*. Circunscribiéndonos en específico al discurso sobre *competencias*, la *mediación comunicativa* continúa siendo la *idea organizadora*, la *competencia* (en singular) sería *lo organizante* y, *los desempeños*, en plural, corresponderían a *lo organizado*.

El sentido de este “gozne” *complejidad-organización* radica en pasar de una noción de objeto esencial/sustancial a una noción de objeto relacional; esto es, de totalidades organizadas compuestas por elementos heterogéneos interactuantes. La idea de organización remite así la idea de totalidad relativa, no cerrada; abierta, histórica y contextualizada (Rodríguez & Leónidas, 2011). Este es el principio del *bucle*

tetralógico de Edgar Morin: “para que haya organización es preciso que haya interacciones, para que haya interacciones es preciso que haya encuentros, para que haya encuentros, es preciso que haya desorden” (*Ibid.*, p.152).

Este punto de la relación *complejidad-organización*, encausándolo a nuestra investigación, se plasmaría en: la asunción del currículo como totalidad abierta, histórica y contextualizada; y, en la toma de posición epistemológica para migrar del *paradigma del objeto* al *paradigma de la relación* (currícula y *competencia(s)* no como objetos, sino como *relaciones-discursos*). En cuanto al bucle tetralógico, parafraseamos así a Morin: para que haya currículo es preciso que haya interacciones, para que haya interacciones es preciso que haya encuentros comunicativos, para que haya encuentros comunicativos es preciso que haya desorden, y por desorden entendemos *dialéctica*. O bien, para que haya discurso sobre *competencias* es preciso que haya interacciones entre sujetos y objetos de conocimiento; para que estas interacciones ocurran es preciso que haya interacciones simbólicas (encuentros comunicativos) entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje; para que haya comunicación entre los actores es preciso que haya conflicto: la *mediación dialéctica* en la interacción simbólica.

La segunda relación producto de la simbiosis *complejidad-organización-sistema* es la que corresponde al nodo organización y sistema. Sistema es una “unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos” (Rodríguez & Leónidas, 2011, p.152). Organización es “la disposición de relaciones entre componentes o individuos que produce una unidad compleja o sistema” (*Ibid.*). Por estas definiciones se asume, está claro, que sistema y organización no pueden ser pensados de manera separada; se implican mutuamente de forma indisoluble. Por ello, “tenemos que pensar a los sistemas en términos organizacionales, y al mismo tiempo, pensar las organizaciones en términos sistémicos” (*Ibid.*). Aquí, las aplicaciones a nuestro trabajo:

- El currículum es un sistema en tanto que entidad global en cuya organización subyacen, fundamentalmente, interrelaciones entre los sujetos participantes del proceso enseñanza-aprendizaje y sus comportamientos (acciones).
- El modelo de *competencias* es un sistema toda vez que constituye una totalidad organizada a partir de interrelaciones entre sujetos y objetos de conocimiento, entre los agentes sociales que participan en los campos educativo, profesional y laboral, así como entre los actores de interacciones comunicativas que

intervienen en el proceso formativo universitario. En un segundo nivel de análisis, el enfoque de *competencias* es también un sistema si lo concebimos como una unidad discursiva que supone la interrelación entre cognición (*saberes*), praxis (*habilidades*) y expresión (*textualidades*).

- Si el currículo, si el modelo competencial, sistemas ambos, están organizados, ¿cómo hemos de aproximarnos a esa organización, a *su* organización? El pensamiento complejo nos invita a dar cuenta de la organización de los sistemas indagando sobre la *disposición* de dichas relaciones. Entonces nos preguntamos: ¿cómo están dispuestas las relaciones que soportan, que son el *substratum* del sistema curricular y del sistema educativo de *competencias*? Para responder a esta pregunta necesitamos contar con un dispositivo intelectual, arquitectónicamente diseñado mediante instrumentos epistemológicos, teóricos y metodológicos, capaz de guiar al científico en la búsqueda de los principios relacionales que regulan la organización compleja de los sistemas sociales a partir de las relaciones. De entre los dispositivos que pueden existir, hay uno que hemos elegido para responder a esta pregunta y, en general, para vertebrar el sentido mismo de la tesis: se trata del *Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social* (MDCS). El capítulo 4, correspondiente al marco teórico, está dedicado a este Modelo.

Complejidad-organización-sistema engendran una tercera relación posible: complejidad y sistemas. Sobre este vínculo, Morin (citado por Rodríguez & Leónidas, 2011) diferencia entre *lo complicado* y *lo complejo*. Aclara que los sistemas complicados lo son por su noción cuantitativa, porque poseen un elevado número de interacciones y variables; es lo que se denominaría la *complejidad desorganizada*. Mientras que los sistemas complejos, expresa Morin, responden en todos los casos a una noción lógica-cualitativa, vinculada con la *complejidad organizada*. Por lo tanto: “la complejidad de un sistema complejo depende más del tipo de relaciones que de su número (...) la complejidad es la resultante de un proceso de baja complejidad” (Rodríguez & Leónidas, 2011, p.153). Sobra decir que para fines de nuestra investigación, la relación constituyente producida a partir de la mediación comunicativa, el currículo universitario y el modelo educativo de *competencias*, será asumida y enfrentada como un objeto de estudio complejo, que no complicado.

Por la vía del pensamiento complejo, pues, creemos que es posible tender el puente (comunicación como mediación integradora) que una y articule *saberes, habilidades y actitudes* para el desvelamiento de una *competencia integral*. El pensamiento complejo como matriz epistemológica y como método para el diseño y evaluación del currículum universitario.

Lenguaje y complejidad

De los trabajos científicos que en esta última década se han ocupado del tema de la complejidad, especial atención nos merece la obra de Pedro Reygadas y Stuart Shanker, quienes abordan el *lenguaje* y la *comunicación* desde un enfoque *dinámico y complejo*. Utilizando el *discurso* como elemento neurálgico de nuestra aproximación al fenómeno de las *competencias*, consideramos de gran utilidad detenernos en el concepto de *lenguaje*, componente básico del campo discursivo y factor estructurante del sentido de lo comunicacional.

Shanker y Reygadas parten de la *Teoría de Sistemas Dinámicos* (TSD). Algunos de los postulados centrales de esta teoría son los siguientes (Shanker & Reygadas, 2002, pp.3-4,18-20):

- “La organización emerge de la influencia mutua de los constituyentes de un sistema”.
- Lenguaje: “parte de un sistema dinámico de doble vía que va de los genes a la cultura y la sociedad”.
- **Comunicación**: “es concebida como una danza, una actividad corregulada, un medio del cual emergen intenciones comunicativas dentro de un contexto (...) dichas intenciones están encajadas en la situación, las costumbres e instituciones culturales”.
- “Los copartícipes de la comunicación establecen y sostienen un sentimiento de **ritmo y movimiento compartido** (...) este proceso de mutua armonización refleja el rol de la emoción en la comunicación”.
- Por lo tanto, “el lenguaje se entrelaza con la comunicación, la emoción y la cognición (...) es un proceso dinámico, de acción contextualizada donde los agentes interactúan a partir de sus metas”.
- Así es que *emoción, comunicación y lenguaje* mantienen un lazo indisoluble: **“La comunicación empuja el desarrollo de las emociones y ambos empujan**

el lenguaje. El lenguaje a su vez hará lo mismo, empujará a la comunicación y a la emoción reconfigurándolas y afinándolas”.

- “El producto emergente de este proceso es la *emoción lingüística*, culturalmente conformada, y la *lengua emocionalizada*. Ambos productos constituyen parte del todo indisoluble de la experiencia humana”.
- **“La palabra es sólo una herramienta**, ella se tiñe de diversos matices de sentido según la cultura o ideología; da lugar a malentendidos”.
- Respecto a la palabra, **“cada una es un preparado que se extrae de su dinámica, de los juegos creativos en los que participa”**.
- “Los conceptos emocionales se aprenden en la lengua y cultura respectiva”.
- “La emoción es refinada por la lengua pero ese proceso de afinación de **la competencia emocional** es propio de un cultura en particular o de una civilización en lo general”.
- La constitución cultural de la lengua y la emoción son la emocionalidad misma, lo demás son meros prerequisites biológicos y mecánicos”.
- **“El lenguaje, igual que las afecciones, las emociones y el talante, son parte del ser humano como una totalidad en acción, una totalidad culturalizada y contextualizada”**.
- “En la TSD [teoría de los sistemas dinámicos] emoción y lenguaje se impulsan mutuamente. **Ni el lenguaje ni las emociones son innatos**. La comunicación no es concebida como circuito sino como danza en la que los participantes co-construyen activamente el sentido”.

Hemos marcado en *negritas* aquellos conceptos que nos proveen de ideas a ser aplicadas en la construcción de nuestro objeto de estudio. A continuación, nuestras reflexiones:

- Comunicación, danza, ritmo, movimiento compartido... Esta representación de *lo comunicativo* conecta de manera precisa con la abstracción que hemos prefigurado respecto a nuestro campo de estudio: la comunicación como mediación, principio activo de un proceso infinito que adquiere la forma de un incesante flujo *elipsoidal*.
- Aceptada la tesis de Shanker y Reygadas, a la luz de la teoría de sistemas dinámicos, el *lenguaje de las competencias* estaría “empujado”, para utilizar el

mismo término que los autores, por los intercambios simbólicos y la emocionalidad presentes en el contexto cultural donde se ha producido el discurso en torno a las *competencias*. De igual modo, el *lenguaje de las competencias* “empujaría” los comportamientos comunicativos y el contenido emocional de los sujetos sociales expuestos a la experiencia del discurso competencial y sus textos. Esta reflexión, en particular, es muy probable que quede fuera del alcance de los propósitos que animan la tesis, pero estimamos pertinente que se tomase en cuenta para futuros estudios dentro de este campo.

- La *competencia* (palabra/lenguaje), entonces y desde nuestro punto de vista, reconfiguraría los procesos emocionales y de comunicación inscritos en la(s) interacción(es) sociales que son el substratum de la *competencia*.
- *Palabra* como *herramienta*, extraída del contexto dinámico en el que participa. Como se verá en el quinto capítulo, relativo a la metodología de la investigación, la *competencia* es considerada por nosotros como unidad básica de análisis del discurso curricular. Extraeremos la *competencia-palabra* de su contexto (planes de estudio) para interpretar el papel simbólico que juega en la dinámica de significaciones del texto (currículum).
- Nos parece destacable que se mencione una *competencia emocional*, y aunque los autores no hacen referencia al término *competencia* en el contexto en el que nosotros lo estamos haciendo, consideramos muy sugerente la idea de incluir esa categoría en próximos acercamientos académicos a las *Teorías Fuertes* de la *Competencia*.
- Una posible hipótesis, a propósito del anterior inciso: el *sujeto competente* debe ser abordado como una totalidad emocional, cultural, contextual... y el camino, puede ser, el lenguaje y su expresión: el texto, la palabra.
- Al momento de aproximarnos al soporte material de nuestro objeto de estudio, esto es, a los currícula universitarios en su expresión textual (planes y programas de estudio), consideraremos la(s) *competencia(s)* y el currículum mismo como formas de lenguaje, y por ende, como totalidades en acción, culturalizadas y contextualizadas. Esto moderará las emergencias subjetivas a que haya lugar en el momento del *análisis del discurso*.
- Ni el lenguaje ni las emociones son innatos, dicen Shanker y Reygadas. Tampoco la *competencia* es innata, aunque Chomsky hablase en este sentido de

la *competencia lingüística* dentro de su *gramática generativa*. Si en el apartado relativo a las *competencias* aludimos a las aportaciones de Chomsky no fue porque coincidamos con su tesis de la *competencia* innata, sino porque en él, lo mismo que en Piaget y Lévi-Strauss, está la raíz de una noción de *competencia* distinta a la que la vincula al mundo del capital, de la empresa, de la productividad, de la competitividad. El trabajo de Reygadas y Shanker, incluso, establece una clara posición de distancia, una manifiesta actitud crítica frente a autores como Chomsky respecto a la forma de concebir el lenguaje. Ellos siguen un camino alternativo, el de la teoría de los sistemas dinámicos, complejo por su génesis y por su base epistemológica; camino innovador y desafiante para la ciencia y la filosofía tradicional del lenguaje. En este espacio declaramos que nos adherimos a la postura de Shanker y Reygadas. Consideramos que la *competencia* no es innata, pero sí, como lo hemos defendido anteriormente, tiene un carácter de posesión tácita en el sujeto, y en él, opera a la manera de un principio generativo, principio generador de realidad(es).

Sobre la temática del lenguaje, otra fuente bibliográfica que ha activado la modelación de nuestro objeto de estudio es la *Ontología del Lenguaje*, obra publicada por Rafael Echeverría en el año 2003. El autor se deslinda de la tradición metafísica del término *ontología*, considerando a ésta como una “matriz interpretativa sobre el significado del fenómeno humano” (Echeverría, 2003, p.12). Reconociendo dos grandes influencias en su trabajo, la filosofía de Nietzsche y la producción científica de Humberto Maturana, Echeverría dice que, a través del lenguaje, busca construir aportes a una *ontología de lo humano*, esto es, la ontología subyacente a lo humano: un *substratum*, que no esencia, de lo humano. Una primera reflexión en torno a nuestro objeto de estudio, emerge de aquí: la *competencia*, esa estructura generativa, producto histórico activado en la interacción social, no es *esencia* pero sí *substratum* de la interrelación humana.

¿Y dónde radica lo humano, lo humano en su dimensión social? “Lo social, para los seres humanos, se constituye en el lenguaje. Todo fenómeno social es siempre un fenómeno lingüístico” (Echeverría, 2003, p.13). Lo había dicho Heidegger, que *la palabra no es el ser*, pero sí *la casa donde el ser habita*; lo dice Maturana, que los hombres establecen su dominio de existencia a través del lenguaje, del *lenguajear*. La

ontología del lenguaje de Echeverría pretende, como él mismo lo declara: construir “un nuevo observador de los fenómenos humanos” (*Ibid*, p.20). Este propósito, como resulta evidente, coincide con nuestro proyecto de *observar* el discurso educativo (en torno a las *competencias*) a partir de un análisis lingüístico.

Echeverría (2003) desarrolla 3 postulados básicos y 2 tesis o principios generales contenidos en la ontología del lenguaje:

Postulados básicos

- A los seres humanos los interpretamos como seres lingüísticos

En el lenguaje está la clave para comprender el fenómeno humano. Los dominios de existencia humana son tres: el dominio de la emocionalidad (Shanker y Reygadas), el dominio del cuerpo y el dominio del lenguaje. Este último es el más importante, ya que es el que nos permite reconocer la importancia de otros dominios existenciales no lingüísticos. “Los seres humanos habitan en el lenguaje” (p.21).

- Al lenguaje lo interpretamos como generativo

Según la moderna filosofía del lenguaje “el lenguaje no sólo nos permite hablar «sobre las cosas»: el lenguaje hace que sucedan cosas” (p.22), y por tanto, el lenguaje es generativo, “el lenguaje crea realidades (...) el lenguaje genera ser” (*Ibid*). La *competencia*, como el lenguaje, repetimos, es generativa; el *lenguaje de las competencias* crea *realidades* didácticas, pedagógicas, administrativas, relacionales, profesionales, laborales, cognitivas, pragmáticas, ético-valorales... el *lenguaje de las competencias* genera el *ser competente*.

- Interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él

“La vida es el espacio en el que los individuos se inventan a sí mismos” (*Ibid*, p.23). El ser humano es un “espacio de posibilidad hacia su propia creación” (*Ibid*), y lo que lo posibilita es la capacidad generativa del lenguaje. Inspirado en Heráclito, Echeverría puntualiza: “Los seres humanos se inventan a sí mismos en el lenguaje” (*Ibid*, p.24).

Tesis o principios generales

- “No sabemos cómo las cosas son. Sólo sabemos cómo las observamos o cómo las interpretamos. Vivimos en mundos interpretativos” (*Ibid*, p.25).

- “No sólo actuamos de acuerdo a cómo somos, (y lo hacemos), también somos de acuerdo a cómo actuamos. La acción genera ser. Uno deviene de acuerdo a lo que hace” (Ibid, p.29).

Estos principios, llevados al terreno de nuestro objeto de estudio en construcción, nos evocan la idea, en relación con los componentes básicos de la *competencia*, de que el *saber* y el *saber-hacer* generan *ser*, más precisamente, el *poder ser*, trascendiendo el *potestativo* “ser capaz”, de Mario Díaz Villa, para dotarlo de un valor *desiderativo* (*el poder de poder ser*). Esta hipótesis – consideramos – sería fundamental para una comprensión *ontológica* de la *competencia*.

Currículo y postmodernidad

El análisis del currículum desde la perspectiva del *lenguaje* y el *discurso* se consolida históricamente en el periodo denominado “postmodernidad”. A mitad de los años ochenta del siglo pasado, Lyotard comenzó a hablar de *la condición postmoderna del mundo*. Hoy, ese término se sustituye por: segunda modernidad, modernidad tardía, sociedad del riesgo, mundo líquido o globalización. En el contexto del currículum, esta condición se vincula con las llamadas teorías postcríticas o postestructuralistas (Bolívar, 2008).

En general, se puede afirmar que es en este contexto postmoderno que la *teoría crítica* del currículum adquiere reconocimiento y produce significativos aportes teóricos y metodológicos. Entre las fuentes más importantes de las que se nutre, encontramos: la nueva sociología de la educación, el movimiento reconceptualizador del currículum, los estudios neomarxistas, la teoría crítica de las ideologías, los estudios culturales y otras formas de análisis postmodernos y postestructuralistas (*Ibid.*).

La teoría crítica (sociopolítica) del currículum se inserta en el proceso de revisión epistemológica de las ciencias sociales en el último tercio del siglo XX, menciona Bolívar (2008), y apunta los nombres de cuatro autores como referentes básicos de este movimiento revisionista: Gadamer y su orientación hermenéutica; Habermas y la crítica de las ideologías; Foucault, con sus trabajos sobre discurso y poder; y Basil Bernstein, a través de *la nueva sociología del conocimiento escolar o nueva sociología de la educación*: “El modo en que una sociedad selecciona, clasifica,

distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que se considera público, refleja tanto la distribución de poder como los principios del control social” (Bernstein, citado por Bolívar, 2008, p.175). A Bernstein y sus reflexiones en este campo nos referiremos más adelante.

Bolívar (2008, pp.141, 203-212) resume así las características del postmodernismo en la teoría curricular (*currículo y discurso*):

- Ante el descrédito de las grandes metanarrativas del discurso ilustrado, se opta por narrativas locales (micronarrativas) que no van en pos de una verdad universal de significados. Se concentra en las relaciones de poder a nivel micropolítico, y ya no en estructuras sociales abstractas.
- Niega la existencia de un fundamento del conocimiento sobre la base de que la realidad social cognoscible no existe más allá de los signos del lenguaje, la imagen y el discurso.
- La deconstrucción (Jacques Derrida) identifica las operaciones retóricas que operan en un discurso para evidenciar su inestabilidad o sus contradicciones.
- “La empresa deconstructiva pretende trabajar en el interior del lenguaje curricular recibido, mostrando la genealogía de sus conceptos, su doble cara, aquello que no dicen porque reprimen, modificar su campo interior, transformarlos desmontando/desplazando su sentido, volviéndolos contra sus presupuestos al reinscribirlos en otra cadena, capaz de producir nuevas configuraciones discursivas curriculares” (p.207)
- La metodología deconstructiva de Derrida, así, hace posible la desestabilización de discursos y prácticas establecidas.
- “Deconstruir los grandes discursos educativos que han constituido las prácticas con unos determinados efectos de poder. Contribuir a *leer, interpretar, criticar* las estructuras privilegiadas que han dominado el pensamiento educativo puede ser un modo de liberación” (p.207)
- Centralidad del discurso. Entender la realidad como una construcción social, representable a través del texto. El mundo puede cambiar si cambia el modo de describirlo. El currículum, convertido en texto, nos permite entender hermenéuticamente la educación y la cultura escolar.

- La realidad inteligible radica, fundamentalmente, en el lenguaje, el discurso, la imagen, el signo y el texto.
- En el movimiento postestructuralista se identifica a los llamados autores estructuralistas de la segunda generación: Lacan, Derrida, Deleuze. Pero también, “al segundo Foucault”, el del “saber y poder”.
- Currículum desde una perspectiva *foucaultiana*: “El currículum se interpreta como una tecnología de gobernación de los individuos, forma de organizar experiencias de conocimiento dirigidas a producir formas particulares de subjetividad (...) [Se trata de la] configuración de los *saberes* y discursos que articulan lo que pensamos, decimos y hacemos, inmersos en el campo del poder. Las ciencias sociales, incluida la pedagogía, como dominios de saber se han constituido con una función de regular y *gobernar* las vidas de los individuos, configurándose en *tecnologías del yo*, en una cierta política o régimen de la verdad” (pp.209-210)
- El currículo como texto o discurso (*cita de Tomaz Tadeu da Silva*). “El currículum es trayectoria, viaje, recorrido. El currículum es autobiografía, nuestra vida, curriculum vitae; en el currículum se forja nuestra identidad. El currículum es texto, discurso, documento. El currículum es documento de identidad” (p.141)

Alicia de Alba (1993a) constituye para nosotros un ejemplo de los esfuerzos encaminados a *pensar* el currículo del siglo XXI, situándose reflexiva y críticamente frente a la *postmodernidad*. La autora sintetiza así los retos que, para ella, deben asumir los currícula universitarios en este inicio del tercer milenio:

(...) el esfuerzo por comprender el presente es una tarea ineludible en el campo del currículum para potenciar hacia el futuro aquellas tendencias que como sujetos socialeselijamos. Esto es, debemos ser capaces de captar los rasgos de la realidad que apunten hacia la construcción de una nueva utopía social deseable y posible, antesala de un nuevo proyecto político social, y comprometernos con tales rasgos a partir de la especificidad del currículum universitario. (p.30)

De Alba (1993a) traza un proyecto en la tarea de pensar el currículum universitario para el siglo XXI, partiendo de la definición de dos contornos en el proceso de la determinación curricular:

- Enfoques paradigmáticos, y
- Campo de conformación estructural curricular (CCEC)

Enfoque paradigmático lo describe como: “la estructura categorial y pragmática fundante, que sustenta, apoya y organiza una forma de pensar y actuar, en los planos epistemológico, teórico, científico, tecnológico, cultural, político, económico, etc.” (p.40). Respecto al *Campo de conformación estructural curricular (CCEC)*, manifiesta que éste “es un conjunto de contenidos culturales (conocimientos, tecnologías, valores, creencias, hábitos y *hábitus*) que se articulan en torno a un determinado tipo de formación o capacitación que se pretende obtengan los alumnos” (p.40). Para la autora, estos dos son los elementos centrales y fundamentales de un currículum universitario alternativo en *tiempos postmodernos*.

Aunque de forma muy somera, damos cuenta de las líneas generales propuestas por De Alba (1993a) dentro de este esfuerzo de planeación y diseño curricular. El enfoque paradigmático “podría estar constituido por la cuestión ambiental, los derechos humanos, el contacto cultural, los nuevos lenguajes científicos y tecnológicos y la vida democrática” (p.40).

Sobre el campo de conformación estructural curricular, sus características deberían ser:

- Concentrar un conjunto de contenidos relativamente cerrados y estables para una formación básica general, que se obtendría en la primera etapa de la formación universitaria.
- Organizar un conglomerado de contenidos flexibles y dinámicos que pudiesen irse transformando, tomando en consideración los cambios del mercado de trabajo y por tanto de la práctica profesional, así como de los acelerados avances de la ciencia y la tecnología.
- Potenciar una efectiva interrelación entre estas dos etapas formativas, en la medida en que la primera posibilita a la segunda.

Finalmente, Alicia de Alba (1993a) explicita su apuesta para los campos de conformación del currículo en la etapa de la formación básica (pp.41-43):

- CCEC epistemológico-teórico
- CCEC crítico-social
- CCEC de incorporación de los avances científicos y tecnológicos
- CCEC de incorporación de elementos centrales de las prácticas profesionales

Educación, pues, en el contexto de la postmodernidad y orientados por el principio epistemológico de lo complejo, exige reformular el vínculo entre pensamiento y discurso: “(...) el pensamiento, arquitectura del discurso, debe ser arquitectura del movimiento. Las ideas son *leitmotivs* que se desarrollan como en una sinfonía, el pensamiento es la dirección orquestal de polifonías ordenadas y fluyentes” (Morin, Ciurana & Motta, 2003, p.44).

Currículo y discurso

Monclús (2004) nos proporciona otro argumento para decantarnos por la evaluación de los currículos universitarios a partir de su dimensión discursiva:

La comprensión de algo, de un tema, de una disciplina, de la didáctica, la enseñanza, la escuela, el currículum, se consigue hoy de forma mejor teniendo en cuenta el papel y función del lenguaje y su particularísima relación con la formación de los conceptos. Es el lenguaje el que crea la realidad (...) y es el lenguaje lo que conforma una visión del mundo. Su importancia para (...) el currículum, no es algo secundario o accesorio, sino fundamental, y resulta básico su lugar para la «identificación» o la mejor caracterización de un campo de conocimiento (...). El currículum [es hoy] una realidad compleja, cuya complejidad no se permite comprender propiamente en el rígido armazón de una definición, sino más bien en la «ambigüedad» del campo semántico. (p.26)

El *currículo* como *proceso*: planeación, diseño, realización y evaluación curricular, es, en última instancia, *discurso*, afirma Lundgren:

El currículum es una mediación entre sociedad e institución educativa, es la instancia que permite llevar a la escuela tanto la realidad como los intereses sociales y se lleva a cabo por el proceso de representación, mismo que se expresa a través del discurso que es (...) la instancia por el que las relaciones sociales llegan a expresarse en la escuela. (Citado por Angulo, 2009, p.6)

El mismo Angulo (2009) clarifica aún más el porqué de la pertinencia de abordar el currículum desde el *discurso*:

El *discurso* es asumido como representación social que encuentra una de sus expresiones en el lenguaje y como línea o tendencia de pensamiento de un grupo; en otro sentido entendemos su conformación a través de códigos comunicativos en tanto expresiones de poder (Bernstein), además de su acepción metodológica como reconfiguración (...) La aprehensión del discurso (...) es sólo posible a partir de la decantación de las expresiones textuales o literales y sus significados (...) Como línea o tendencia de pensamiento de un grupo el discurso es la expresión más acabada del poder y la capacidad de las fuerzas sociales para generarlo, imponerlo, transmitirlo y reconocerlo. (Pp.10-11)

Con base en los desarrollos teóricos y metodológicos de Alicia de Alba respecto a *currículo y discurso*, Rita Angulo nos habla del *discurso* como veta de investigación para aproximarse a la *Estructura Conceptual Científico Didáctica (ECCD)* del currículum (Angulo, 2009; De Alba, 1993b; De Alba, 1995). Aunque en nuestro caso no nos ajustaremos por completo a esta propuesta, la mencionamos porque contiene la justificación y la dirección metodológica que están también presentes en nuestra investigación.

El *discurso*, en tanto “construcción elaborada de fragmentos discursivos retomados de diversos textos es contenedor de elementos, conceptos, relaciones, dominios, etc., compartidos por diversos agentes; situación que no es consciente y precisamente por ello, puede traer a la superficie la ECCD” (Angulo, 2009, p.12).

El *análisis discursivo del currículum* supone un acercamiento totalizador al objeto de estudio, un proceso de interrogación al objeto, al que hay que comprender más que explicar. Utiliza el análisis del discurso para identificar y comprender la carga significativa de un conjunto de expresiones textuales. Para el análisis discursivo se debe asumir una actitud de aproximación abierta a planteamientos teóricos, herramientas metodológicas y procedimientos diversos, en función de los intereses de la investigación, y de la naturaleza del objeto a ser analizado.

La metodología, en síntesis, propuesta por Alicia de Alba y consignada por Rita Angulo, considera los siguientes *Niveles del Discurso*:

- Recogida o selección de expresiones textuales y una primera lectura para identificar fragmentos discursivos en expresiones textuales.
- Integración de fragmentos discursivos por categoría.
- Identificación de palabras clave.
- Agrupación de palabras clave en tópicos comunes.
- Interpretación y redacción de códigos comunicativos.
- Análisis del conjunto de códigos comunicativos para separarlos por subcategorías conceptuales.
- Explicitación de las relaciones entre códigos por subcategoría conceptual mediante mapas conceptuales.
- Reconocimiento de la Estructura Conceptual Científico Didáctica (ECCD).

Aproximarse al *currículum* por la vía del *discurso*, o, abordar nuestro objeto de estudio a partir del *discurso curricular*, o, ir del *discurso* de las *competencias* al *discurso* de los *currícula* y viceversa, serán todas, rutas metodológicas que seguiremos para la concreción de nuestro Proyecto. Tanto para la ejecución de los *análisis de contenido* y los *análisis de discurso* que formarán parte del trabajo empírico, tendremos en cuenta, además de las ya mencionadas a lo largo de este capítulo, tres consideraciones de orden epistemológico:

- Una concepción del *currículo como cultura*.

A este respecto, Bolívar (2008) señala:

El currículum puede ser entendido como una *cultura*, como conjunto de normas, pautas, valores que, en un determinado tiempo, dominan los discursos políticos y las prácticas docentes. Se puede emplear la analogía como una lente o plataforma de investigación que sirva para poner de manifiesto los sistemas de creencias, valores o hábitos que tienen lugar en las escuelas y discursos. Desde esta perspectiva, el curriculum refleja – en cada momento – una mezcla de métodos y propósitos no plenamente articulados, que pretenden mantener un equilibrio entre regulaciones oficiales y necesidades de la práctica. (p.127)

Y agrega que la teoría del currículum es también una teoría de la cultura. En ella, el currículum representa “la versión escolar de determinados modelos de cultura (lo que es valioso y debe ser enseñado y aprendido), y también la forma concreta en que el conocimiento es organizado y tornado accesible a los estudiantes, facilitando sus aprendizajes” (Escudero, citado por Bolívar, 2008, pp.127-128).

- La *Hermenéutica*, como anclaje epistemológico de orden general, para problematizar la *comprensión* del discurso curricular en torno al modelo de *competencias*.

¿Cómo conceptualizamos la Hermenéutica? Como esa *Nueva Koiné* constituida en la forma de diálogo. Reivindicación de la pertinencia del sujeto al juego de la comprensión. Deconstrucción crítica de la función social del conocimiento. Autorreflexión acerca de las relaciones de poder que circulan a través de los saberes institucionalizados a modo de mecanismos de producción, distribución y control de los discursos (Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí / ECC, 2007).

Salazar (2001) escribe sobre el origen del paradigma hermenéutico y sobre su método:

La hermenéutica, o arte de interpretación de textos, tiene sus orígenes en la teología, la filología y la filosofía. Constituye un procedimiento científico para la interpretación de textos que permite procesar variados materiales: libros, textos, separatas, documentos, planes, programas, cartas descriptivas, leyes, reglamentos, instructivos, discursos, comunicaciones y todo tipo de documentos que constituyen fuente de datos importantes en el campo del currículum (...) [El método hermenéutico] permite aprender el sentido total del texto, sin romper su estructura; posibilita que el objeto investigado se imponga al método, que su textura quede intacta y que se vuelva comprensible; adecua la teoría previa del investigador al objeto estudiado y permite que incluya su experiencia; se acerca a los textos no con un marco teórico rigurosamente definido sino con una anticipación del sentido que incluya todos los conocimientos previos del intérprete acerca del texto, sean de índole teórica o no; además, este marco teórico inicial se va enriqueciendo y modificando, a través de una espiral dialéctica, en los sucesivos encuentros con el texto; no tiene un final preestablecido, por ello el proceso se puede considerar terminado cuando se ha logrado un patrón explicativo en el que todos los elementos analizados encuentren

su lugar; ante la imposibilidad de eliminar la subjetividad, el estudio hermenéutico puede crear y contentarse con un consenso interpretativo de los diferentes analistas o con una interpretación que sea intersubjetivamente comprensible. (p.196)

- La *teoría del emplazamiento* para organizar conceptualmente los *movimientos* de los sujetos y los *discursos* dentro de las categorías *tiempo* y *espacio*.

La teoría del emplazamiento, impulsada en el ámbito científico-académico por el Profesor Manuel Ángel Vázquez Medel, de la Universidad de Sevilla, es explicada así por Rafael Vidal:

Estructura fundamental que supera el «ser-ahí» por el «estar-ahí». Más que un «ser-en-el-mundo», un «estar-en-el-mundo». Encontrarse «emplazados» (*plaza* como *lugar* y *plazo* como *tiempo*) es coincidir en la cita de un *tiempo-lugar* determinados para dar cuenta de algo. La *teoría del emplazamiento* (plaza desde la que *sitiamos* siendo *sitiados*) pone en juego la constitución de una identidad que necesita del otro (principio *dialogico-relacional*). (Vidal, 2003, 2007, 2008, 2009)

Currículo y reproducción cultural: Bernstein

Dentro de los enfoques sociológicos del currículo, Guerrero (1996) señala que hasta los años setenta, en los Estados Unidos de Norteamérica, el *funcional-estructuralismo* fue el paradigma dominante: adecuación entre economía y sistema educativo. Y fue en Inglaterra, dice, a comienzos del 70, cuando Michael F. D. Young, le da un giro total a las aproximaciones sociológicas del currículum. Éste se concibe ahora como un “área de estudio sociológico, para examinar la construcción social del conocimiento en los diferentes contextos educativos, poniendo su énfasis en la conciencia del profesor y en los procesos de interacción y definición de la realidad en el aula” (Guerrero, 1996, p.123). De este movimiento se derivaría la sociología fenomenológica e interpretativa aplicada a la educación: interpretación del “significado atribuido por los propios actores en el proceso de construcción social del conocimiento” (*Ibid.*).

Surgieron entonces dos tipos de teorías que relacionaban al currículo con la sociedad: Por un lado, las *teorías macro-sociológicas*, llamadas también teorías de la reproducción, de orientación neomarxista: las instituciones educativas replican la

estructura social, a partir de los intereses de las clases y grupos dominantes. Y por otro lado, Las *teorías micro-sociológicas*, llamadas también teorías de la resistencia y de la reproducción cultural: se centran en estudios de corte etnográfico bajo influencias interpretativas e interaccionistas.

En este segundo tipo de teorías caben todos aquellos autores que intentaron e intentan actualmente “explicar el papel que a la educación le corresponde en la reproducción de la estructura social, entendida ésta como el conjunto interrelacionado de instituciones, normas y grupos sociales estratificados” (Guerrero, 1996, p.124). El mismo Guerrero identifica dos grandes grupos de autores: Aquellos que están relacionados con las teorías de la reproducción social (Bowles y Gintis, Althusser, o Baudelot y Establet, todos de herencia marxista), y que afirman que el sistema educativo es reproductor de la estructura de las clases sociales. Y aquellos vinculados a las teorías de la reproducción cultural (Pierre Bourdieu y Basil Bernstein). Estos, además de compartir su innegable vínculo con Marx, muestran una común inspiración en Durkheim. Bourdieu y Bernstein trabajan sobre el análisis del papel que juega la educación en el campo de la cultura como fuerza mediadora en la reproducción social.

En los contenidos de un currículo:

Lo que cuenta como conocimiento válido, viene determinado por lo que los grupos poderosos etiquetan como tal. Las barreras entre disciplinas son artificiales y arbitrarias y producto de grupos de interés que logran legitimarlas. Tal legitimación hace que aparezcan como incuestionables, dando por sentada su universalidad, generalidad y necesidad de su transmisión. (Guerrero, 1996, p.127)

Para Pierre Bourdieu la escuela (la universidad) es una “institución simbólica que reproduce las relaciones existentes de poder, mediante la producción y distribución de la cultura dominante” (Guerrero, 1996, p.131). Este mismo autor explica que, para Bourdieu:

El sistema educativo tiene la tarea de inculcar un arbitrario cultural [currículo, para nosotros], definido por las clases dominantes en la sociedad. Opera a través de la también arbitraria autoridad pedagógica que, dotada de autonomía, se impone mediante la acción educativa [pedagogía, para nosotros], que funciona mediante la violencia simbólica

[discurso, para nosotros]. El efecto de la acción pedagógica crea en el individuo un hábitus de efectos duraderos, capaz de seguir actuando una vez que la acción pedagógica ha cesado. (pp. 131-132)

Nos resulta particularmente de interés, en el caso de Bourdieu, atender su concepto de *capital cultural* (en la línea de Weber), pues en él identifica la noción de *competencia*, objeto central de nuestros análisis. Bourdieu define capital cultural como:

El conjunto de *competencias* culturales o lingüísticas que los individuos heredan a través de su socialización en unos ámbitos familiares de clase, Es decir, lo constituyen los modos de pensar, conjuntos de significados, cualidades de estilo y tipos de disposiciones dotados de un valor y prestigios sociales. (Guerrero, 1996, p.132)

El capital académico o educativo sería una variante del capital cultural (*competencias* académicas o educativas). Guerrero (1996) sintetiza, desde la perspectiva de Bourdieu, la forma en que opera la replicación de la cultura en el contexto escolar:

La reproducción cultural funciona definiendo el arbitrario cultural o currículum escolar; es decir, lo que cuenta como significativo y que sólo puede ser aprendido cuando se poseen previamente los instrumentos de apropiación: el capital cultural. Sólo aquellos alumnos que hereden esos medios de apropiación pueden sacar provecho de tal acción pedagógica e incrementar su capital. El sistema educativo está así reproduciendo la estructura del capital cultural y, con ello, la estructura de relaciones en la sociedad. (p.132)

Para ocuparnos de las ideas de Basil Bernstein emplearemos un mayor espacio. La razón es que Bernstein está en la base del paradigma sociolingüístico educativo con el que fundamentaremos, en gran medida, nuestros marcos teórico y metodológico, a partir de la obra de Mario Díaz Villa, quien fue discípulo del sociólogo y lingüista británico, estudioso y crítico de su producción académica, además de coautor de trabajos científicos.

Profundizar en la obra de Basil Bernstein rebasa con mucho los propósitos de esta investigación. Haremos una apretada síntesis de aquellos postulados e ideas que nos han servido, junto con la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS), para

modelar epistemológicamente la tesis y aproximarnos metodológicamente a nuestro objeto de estudio.

Díaz-Villa (1985) describe así el objetivo general de la producción científica de Bernstein y su tesis central:

El trabajo de Bernstein constituye uno de los más importantes esfuerzos sociológicos contemporáneos por establecer una relación entre el poder, las relaciones (y sus principios de comunicación) y las formas de conciencia, y por profundizar en los principios intrínsecos que constituyen y distinguen las formas especializadas de transmisión en el proceso de reproducción cultural de estas relaciones (...) Su tesis central, desarrollada durante más de veinticinco años, se refiere tanto a la naturaleza como a los procesos de transmisión cultural y al papel que juega en éstos el lenguaje en los contextos de producción y reproducción, como el trabajo, la familia y la educación. Esta última, es una de las formas que toma el proceso de transmisión y se constituye en un dispositivo de control, reproducción y cambio, configurado por la estructura social. (p.5)

Las tesis de Bernstein sobre educación, discurso y poder, se concretan luego de una trayectoria reflexiva que lo lleva del campo de lo sociolingüístico al campo de lo educativo. Mario Díaz Villa da cuenta de esa transición epistemológica (Díaz-Villa, 1985), y nosotros, lo seguiremos para acercarnos a los planteamientos centrales de Basil Bernstein.

Partiendo de una concepción de la *Escuela* como “agencia [de control simbólico] participante de un campo especializado de reproducción discursiva” (Díaz-Villa, 1985, p.6), el objetivo principal de Bernstein es determinar la forma en que opera el dispositivo pedagógico, definido como un dispositivo para producir, reproducir y transformar la cultura. Un concepto nodal y estratégico en los trabajos de Bernstein es la *noción* de *Códigos*. ¿Cómo hemos de interpretar esta nomenclatura?

Los códigos son los principios que regulan los procesos de comunicación, principios que serían funciones de estructuras sociales diferentes (...) Representan la traducción [realización] lingüística de los significados de la estructura social [en diferentes contextos] (...) Las estructuras de clase (...) actúan sobre la distribución de los

significados privilegiados y sobre los procedimientos interpretativos que los generan. (Díaz-Villa, 1985, p.7)

Las definiciones *bernsteinianas* de *escuela* y *código* nos revelan la relación entre ambos: “La escuela impone y desarrolla el orden de significados universalistas mediante los controles que impone sobre la organización, distribución y evaluación del conocimiento” (Díaz-Villa, 1985, p.8). El *código* supone **reglas que le subyacen**, ya que son las que operan el control sobre la **generación de significados en contextos diferentes**. Lo que **se observa** son los **textos**, las **variantes del habla para expresar los significados**, lo que **inferimos** son las **reglas subyacentes del código** que regulan la generación de dichas variantes del habla.

Marcamos en **negritas** los elementos definatorios de *código* que nos llevan a pensar la *competencia*, precisamente, como *un código*: la *competencia* (por su principio generativo) supone reglas de las que emanan *desempeños* (saberes, destrezas y actitudes), los cuales, a su vez, generan *significados* en contextos diferentes (contextos de desempeño profesional). Lo que observamos, de la *competencia*, son precisamente esos *desempeños*. En el caso de nuestra investigación, nos dedicaremos a *observar* los *textos* (planes de estudio en su expresión textual) con que *se significa* a la *competencia* y a sus *derivados comportamentales*. Con ello estaremos en condiciones de *inferir* las reglas subyacentes del *código*, esto es, las reglas generativas de la *competencia* que regulan la manifestación de conocimientos, habilidades y actitudes en sus formas de *desempeños*. Del texto al sentido, del lenguaje al discurso, del discurso a las reglas: análisis gramatical de los currícula universitarios para *deconstruir* los *sentidos* que subyacen al modelo educativo de *competencias* a través de los *desempeños*, entendidos como realizaciones lingüísticas (expresivas). Tal es la configuración general de nuestro objeto de estudio.

Si seguimos, por otra parte, la definición que el propio Bernstein asigna al término *código*, encontraremos que la *competencia*, por sus componentes básicos, tiene la forma de un *código*. Dice Bernstein que el código es “un principio regulativo tácitamente adquirido que selecciona e integra: a) significados relevantes; b) la forma de su realización; y c) contextos evocadores” (Díaz-Villa, 1985, p.9). Esta definición nos esclarece el por qué Díaz Villa insiste en que la *competencia* es un saber tácito que

opera como principio generativo; además, nos permite equiparar los *significados relevantes* del *código* con el *saber* de la *competencia*; sus *formas de realización* con el *saber-hacer*; así como los *contextos evocadores* del *código* con el *ser capaz* (potestativo) de la *competencia*.

Bernstein vincula también la noción de *código* al concepto *comunicación*:

El *código* controla la especialización y distribución de los diferentes órdenes de significados y la especialización y distribución de los contextos en los cuales estos se realizan (...) Es, desde este punto de vista, que Bernstein plantea que el *código* es un regulador de las relaciones entre contextos y a través de esto, de las relaciones dentro de los contextos. En estos, el *código* regula las reglas especializadas de la comunicación y demarca las comunicaciones legítimas de las comunicaciones ilegítimas. (Díaz-Villa, 1985, p.9)

Encontramos en esta idea de Bernstein lo que Mario Díaz-Villa asentaba ya respecto al *lugar* a donde hemos de *ir en busca* de la *competencia*. Recordemos que en las *teorías fuertes* sobre *competencia(s)* se remarca el hecho de que “*la interacción social es el presupuesto clave para desentrañar la naturaleza y el sentido de la competencia*”. Y para desentrañar, a su vez, la naturaleza y el sentido de la interacción social, consideramos – siguiendo a Bernstein y Díaz Villa – que el presupuesto clave en este caso es la *comunicación*, más específicamente, la *mediación comunicativa* presente en la relación dialéctica entre la cognición del sujeto, sus relaciones en contextos sociales y sus intercambios de naturaleza simbólica (dimensión expresiva de la interacción). Si líneas arriba nos referimos al *qué* de nuestro objeto de estudio (su materialidad), ahora estamos hablando del *cómo* (su formalidad): *analizar el discurso curricular a propósito del enfoque educativo de competencias a través de la mediación dialéctica de la comunicación social*.

El engarce que aplica Bernstein entre el plano sociolingüístico y el plano educativo respecto a *discurso* y *poder*, parte de su concepto de *Capital Cultural como Sistema Simbólico en el Contexto Educativo*: “Establece la gramática profunda que regula la distribución social de los significados especializados en el contexto escolar y los procesos selectivos de su organización, transmisión y evaluación” (Díaz-Villa, 1985,

p.11). Es de ahí de donde emergen los *órdenes de la cultura escolar*; por un lado, el *orden instrumental*, aquel por el que se transmiten las *habilidades académicas*; y por otro lado, el *orden expresivo*, por medio del cual se lleva a cabo la transmisión de las *actitudes* y los *valores*. Podrá el lector apreciar que estos dos órdenes de la cultura escolar evocan con precisión la *forma* de las *competencias*.

Ya en el contexto de la educación, Bernstein agrega a la noción de *código*, ahora *código educativo*, los principios de *clasificación* y *enmarcación*. Desarrollaremos estos tres términos, puesto que su articulación dará como resultado la matriz epistemológica desde la que Basil Bernstein problematiza el discurso pedagógico y sus implicaciones en términos de poder, control y reproducción cultural.

La *clasificación* alude a una relación entre categorías. Las categorías estarían representadas por agencias (escuelas), agentes (maestros y alumnos) y significados (discursos). Las relaciones son relaciones de poder que integran o aíslan dichas categorías. El principio de clasificación establece así las relaciones entre poder y conocimiento y entre conocimiento y formas de conciencia.

La *enmarcación* es el principio que regula las relaciones sociales, esto es, el “principio que subyace a las prácticas de comunicación (...) La enmarcación constituye, legítima y mantiene la estructura de las relaciones comunicativas en las cuales siempre está presente el control” (Díaz-Villa, 1985, p.13). Por lo tanto, los “cambios en la enmarcación producen cambios en los principios de comunicación, cambios en las modalidades de control y cambios en el contexto comunicativo” (*Ibid*, pp.13-14). A manera de proceso, podemos resumir que: *la reproducción del conocimiento educativo → crea relaciones sociales → organizadas a partir de prácticas pedagógicas → reguladas por el principio de la enmarcación*.

Del *qué* y el *cómo* de nuestro objeto de estudio, con esta idea de *enmarcación* podemos ir hacia el *para qué*: pretendemos desentrañar la enmarcación del discurso sobre *competencias* que está implícita en los textos curriculares, y con ello, postular los cambios que, desde nuestro punto de vista, está provocando el modelo educativo de *competencias* en el capital cognitivo de los sujetos del aprendizaje, los cambios que introduce en las relaciones sociales de los profesionistas dentro de sus contextos de

desempeño y, por supuesto, los cambios que el enfoque competencial promueve en los comportamientos expresivos del egresado universitario. Y en sentido inverso, buscamos potenciar el surgimiento de estrategias didáctico-pedagógicas que, desde la *mediación comunicativa* aplicada a la configuración discursiva de la(s) *competencia(s)*, alienten cambios en la adaptación de los individuos a su entorno, en sus interacciones sociales y en la capacidad expresiva de sus interacciones simbólicas.⁷

La articulación de la *clasificación* y la *enmarcación* dan cuenta del *código educativo* y constituyen su *gramática*:

El código [educativo] y sus modalidades (...) establecen una relación fundamental entre una distribución dada del poder y su realización en prácticas de interacción/comunicación. De esta manera las posibilidades de realización de un contexto están dadas por los principios que regulan la clasificación y la enmarcación de sus prácticas comunicativas. (Díaz-Villa, 1985, p.15)

Clasificación, enmarcación y código educativo “integran los rasgos estructurales (paradigmáticos) e interaccionales (sintagmáticos) de la transmisión [cultural/educativa] y tienen su fundamento en la distribución de poder y los principios de control” (*Ibid*, p.12).

Díaz-Villa (1985) sintetiza la relación que Bernstein establece entre *código* y *reproducción cultural*: “Es mediante los códigos que una lógica de transmisión/adquisición se regula, que una experiencia particular se produce y que una identidad social específica se legitima” (p.16). Llevado a nuestro objeto, decimos: es mediante los *códigos* que subyacen al *discurso* sobre *competencias* que se regula la lógica de transmisión/adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes dentro del proceso enseñanza-aprendizaje; que la experiencia de la práctica profesional se produce y que la identidad socio-profesional de los egresados se legitima. Continúa Díaz Villa: “El proceso de reproducción cultural se cumple mediante la selección e institucionalización de los principios subyacentes del código: la clasificación y la

⁷ Con este *para qué* de nuestro objeto de estudio estamos ya incorporando algunos de los elementos centrales del que será nuestro recurso básico en la confección epistemológica, teórica y metodológica de la investigación: el *Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social* (MDCS). El capítulo 4 está dedicado a la explicación, revisión y aplicación de este Modelo.

enmarcación” (p.17). Aplicado a nuestro objeto de estudio: la Universidad reproduce una cultura o un conjunto de formas culturales específicas, seleccionando (contenidos y enfoques curriculares) e institucionalizando (currículo formal) un determinado código educativo, en este caso el modelo educativo de *competencias*, a través de la integración de sus actores y de la normativización de las formas en que éstos han de comunicarse en sus diversas relaciones.

Dice Bernstein (Díaz-Villa, 1985) que todo contexto comunicativo o socializante se compone de un transmisor y de un adquiriente. Estos dos forman una *matriz socializante* cuyos principios subyacentes se realizan en los valores de la clasificación y de la enmarcación. Una matriz socializante (maestro-alumno o padre-hijo, por ejemplo) puede ser una matriz reproductora, interruptora o de cambio. Esto nos mueve a la reflexión de que la matriz reproductora conformada por la relación profesor-alumno, mediada discursivamente por las *competencias*, puede: reproducir el discurso y la práctica dominantes del modelo competencial, o bien interrumpirlos, o bien, cambiarlos. Nuestra expectativa es que tesis como ésta, sirvieran para que la Universidad y sus actores se colocasen críticamente frente al modelo o enfoque de *competencias*, frente a ellos mismos ante el modelo que vivencian, y entonces, tomaran decisiones sobre su futuro.

Las *competencias* son, para nosotros, visto todo lo anterior, un tipo específico de *discurso pedagógico*. Conviene por ello atender la definición que Bernstein y Díaz Villa establecen respecto a este término:

[El discurso pedagógico es un] dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisores y adquirientes (...) [El discurso pedagógico es una] categoría constituyente y ubicadora, contextualizante y recontextualizante de sujetos y de relaciones sociales potenciales. (Bernstein & Díaz-Villa, 1985, p.83)

Los autores, y a propósito del *discurso*, citan a Michel Foucault: “cualquier sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la apropiación de los discursos con los saberes y poderes que implican” (*Ibid*, p.85). Los “textos”,

concluyen Bernstein y Díaz-Villa, son las realizaciones del *discurso*. El texto es la “forma de las relaciones sociales con visibilidad, tangibilidad y materialidad” (*Ibid*, p.88). Por ello, precisamente, el soporte material de nuestro objeto de estudio serán los *textos curriculares*, esto es, los documentos oficiales a través de los cuales se distribuyen los planes de estudio de las carreras universitarias. Esos *textos* representan, pues, la *visibilidad, tangibilidad y materialidad* de nuestro objeto de estudio.

En la siguiente cita de Bernstein & Díaz-Villa (1985), síntesis de la forma en que opera el *discurso pedagógico*, incluimos entre [corchetes] y en **negritas**, sus aplicaciones a nuestros propósitos de investigación:

Podríamos decir que la adquisición de la voz [**lenguaje profesional**] puede alcanzarse a través de la ubicación del individuo, en una estructura de relaciones sociales reguladas por un discurso o discursos legítimos [**el discurso sobre competencias en la práctica discursiva curricular**]. Esta ubicación transforma al individuo en una categoría especializada con una voz especializada [**la voz de las competencias**] y capacita [**hace competente**] al sujeto para realizar sus relaciones sociales de comunicación (...) Al realizar sus prácticas [**desempeños profesionales**] el sujeto está determinado por el discurso en el cual ha sido ubicado [**el discurso en torno a las competencias**]. (pp.89)

Un concepto más de Bernstein & Díaz-Villa (1985) que conviene nombrar es el de *Discurso Pedagógico Oficial (DPO)*: “Constituye el mecanismo activo a través del cual las relaciones sociales entre agentes, discursos, prácticas y contextos son establecidas y legitimadas” (p.95). Nos queda claro que el *currículo* es un tipo de *registro* del DPO. Agregan los autores que un texto, perteneciente a un discurso específico, es selectivamente desubicado o reubicado e inserto en otro (nuevo) texto oficial. A esto le llaman un proceso de *recontextualización oficial*. Concluimos este epígrafe ensayando una posible correlación histórica entre el DPO y las *competencias*: El *texto* en torno a las *competencias* con el cual se materializa (realiza) el discurso implícito en este modelo educativo, fue selectivamente desubicado de su contexto empresarial-productivo por los sectores representantes del poder económico, para reubicarlo en el contexto educativo – con el acuerdo de la autoridad universitaria – e insertarlo en un nuevo texto oficial: el texto curricular, hoy hegemónico, basado en el enfoque de *competencias*. Pudo haber sido así, pero puede ser diferente.

Capítulo 3. Comunicación/Educación

3.1 Comunicación ↔ Educación: espacio emergente de conocimiento

Antes de definir en forma concluyente nuestro objeto de estudio, con lo que cerraremos el tercer capítulo, dedicamos este espacio a la reflexión en torno a un vínculo conceptual que informa el campo científico-disciplinario donde se inscribe esta tesis. Nos referimos a la *relación* entre los términos *comunicación* y *educación*; *educación y comunicación*.

Comunicación y Educación: puntos de encuentro

Intervenir el proceso educativo universitario *en y desde* la comunicación es el objetivo central de nuestro proyecto. Ismar de Oliveira Soares propone en 1999 una definición para la categoría de *educación comunicativa*: “toda acción comunicativa en espacios educativos, realizada con el objetivo de producir o desarrollar ecosistemas comunicativos” (Fuentes, 2004, p.27). Por ecosistemas comunicativos comprenderemos ambientes resultantes de interacciones sociales, dice Raúl Fuentes, y agrega que esta categoría opera desde *un modelo sociocultural, centrado en la producción de sentido por sujetos concretamente situados*. A partir de este postulado sobre la *educación comunicativa*, al que nos adherimos, presentamos algunas *imágenes* sobre el sentido y los propósitos de la intersección conceptual y operativa de comunicación y educación:

- “Construcción democrática de comunidades de conocimiento y acción (...) El educar o hacer emerger del sujeto las manifestaciones sociales de su autotranscendencia, y el comunicar o poner en común los significados y el sentido de lo que sucede en el entorno, son acciones necesariamente intersubjetivas (...) Ambas acciones son (...) vectores primordiales de la socialización y de la construcción social de las identidades de los sujetos. Comunicación y educación son procesos dialécticos, mediante los cuales al mismo tiempo se estructuran los individuos, las comunidades y la sociedad que los contiene (...) son procesos simbólicos, mediados primariamente por el lenguaje, constitutivos básicos de las tramas culturales que les dan forma específica, desde un

tiempo y un lugar determinados, a las relaciones del hombre con el mundo (...) la educación y la comunicación son los mecanismos sociales por los que se genera y reproduce constantemente la cultura, sistema de sistemas de significación y valoración convencionalmente adoptados para interpretar la vida en todas sus dimensiones” (Fuentes, 2004, pp.28-31).

- Modelizar un proyecto social de comunicación y educación (educación), “para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria (...) La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida (...) La renovación y el aumento de la complejidad de la relación *pasado/presente/futuro* debería entonces inscribirse como una de las finalidades de la educación” (Morin, 2003:119 y ss.). “Enseñar los conocimientos pertinentes significa ante todo enseñar a contextualizar. También debería consistir en vincular el conocimiento abstracto a su referente concreto (...) Esto remite una vez más al imperativo del conocimiento complejo: vincular (...) La comprensión es a la vez el medio y el fin de la comunicación humana” (Morin, 2010, pp.213 y ss.).
- La siguiente reflexión de Zygmunt Bauman podemos aplicarla a una de las posibles aportaciones de la comunicación educativa: Para Bauman, “la formación continuada no debería dedicarse exclusivamente al fomento de las habilidades técnicas y a la educación centrada en el trabajo, sino, sobre todo, a formar ciudadanos que recuperen el espacio público de diálogo y sus derechos democráticos, pues un ciudadano ignorante de las circunstancias políticas y sociales en las que vive será totalmente incapaz de controlar el futuro de éstas y el suyo propio” (Bauman, 2008).
- La *educación* “aspira a dotar a toda persona de las *competencias* expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece

los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación” (Agustín García, citado por Losada, 2006, pp.107-108).

- Desde la perspectiva del pensamiento complejo, deberíamos observar la educación en sus raíces cognitivas, para luego articular cognición y comunicación no sólo como bases del pensamiento complejo, sino como el binomio epistemológico fundamental para afrontar un proyecto educomunicativo. De este modo, “al perfilar la cognición como la producción de sentido comienza a adquirir carta de existencia la acción creativa como marco de comprensión del conocimiento. En segundo lugar, la ineludible contextualización social y cultural del problema del significado perfila ya el atributo conversacional de la cognición” (Aguado, 2003, p.24). Se trata de un doble desplazamiento de la idea de conocimiento (corazón del proceso educativo) hacia el *sentido* y la *conversación* (principios orgánicos de la comunicación).
- El argumento es “pensar y asumir la *comunicación* y la *educación* no como técnicas instrumentales de manipulación de medios y mensajes, como transmisión de lo que producen unos y consumen otros, sino como una relación social constitutiva, como el mecanismo omnipresente que permite construir los consensos, pero también los desacuerdos, no la unanimidad, sino la diversidad respetuosa y mutuamente comprensiva, la acción social que articula proyectos y sujetos, estructuras y prácticas, que produce y desarrolla una nueva ecología cognitiva y comunicativa” (Fuentes, 2004, p.39).
- “A la idea de que la enseñanza de contenidos o la transmisión de mensajes son los núcleos centrales de la acción educativa o de la acción comunicativa, opongamos la idea de que el aprendizaje de métodos y la interpretación de discursos son lo primordial” (Fuentes, 2004, p.32).
- “La comunicación en la educación va mucho más allá de los medios en la enseñanza. Nos preguntamos por la comunicación en el trabajo del

educador, en el trabajo del estudiante y en los medios y materiales utilizados” (Daniel Prieto Castillo, citado por Aparici, 2010, p.19).

- “El diálogo y la problematización no adormecen a nadie. Concientizan. En la dialogicidad, en la problematización, *educador-educando* y *educando-educador* desarrollan ambos una postura crítica, de la cual resulta la percepción de que todo este conjunto de saber se encuentra en interacción. *Saber* que refleja al mundo y a los hombres, en el mundo y con él, explicando al mundo, pero sobre todo justificándose en su transformación” (Paulo Freire, citado por Aparici, 2010, p.13).
- “La meta de los nuevos ambientes de aprendizaje es crear comunidades de conocimiento [y] para operar el cambio social su base teórica y conceptual debe estar en el vínculo *comunicación-educación* (Crovi, 2010, p.127).

Francisco Gutiérrez (citado por Sierra, 2000) nos da una aproximación más a las imbricaciones conceptuales entre comunicación y educación. Dice que:

Educación y comunicación son un mismo y único proceso de co-participación, de co-producción, de co-entendimiento y co-munión... Lo que equivale a decir que la calidad de la educación, desde este enfoque, no viene dado, por el cambio de programas, por el control más exacto de los procesos (horarios, reglamentos, exámenes, etc.) y ni siquiera por los objetivos. Programas, controles, contenidos y objetivos se valorizan y significan en el tipo de interrelaciones que se logran establecer entre los agentes del proceso y entre éstos, y los diferentes elementos que en él intervienen como programas, contenidos, objetivos, etc. Es precisamente en el control de calidad, si vale la expresión, de estas relaciones, como podremos asegurar una nueva y más significativa comunicación, y en consecuencia, un proceso educativo más eficiente y productivo. (p.23)

Esta simbiosis entre comunicación y educación, entre educación y comunicación, que todas las definiciones anteriores nos vienen anunciando, nos lleva a considerar la emergencia de problematizar ambas nociones desde dos principios epistemológicos: *transdiscursividad* y *transdisciplinariedad* (Aparici, 2010). Es decir que, la comunicación y la educación no sólo se cruzan a través de los lenguajes (aparatos narrativos) que las configuran expresivamente y que les dan sentido, sino que se ven también atravesadas por los componentes cognitivo-reflexivos desde los que cada

disciplina produce y aplica conocimiento. Conviene explicitar el significado del “*trans*” entre disciplinas. Edgar Morin (2008, pp.126-127) distingue *Interdisciplina* (intercambio y cooperación entre disciplinas científicas: lógica sumatoria) de *Pluridisciplina* (asociación de disciplinas del conocimiento en torno a uno o varios objetos de estudio compartidos) y de *Transdisciplina*, a la que define Morin como “esquemas cognitivos que atraviesan las disciplinas”. Comunicación y educación, pues, para constituirse como un nuevo y emergente campo disciplinario, requieren *abrirse*, abrir sus esquemas para que su campo sea cruzado (y con ello, reconfigurado) por la otra disciplina: *comunicación y educación* haciéndose mutuamente, construyéndose cognitivamente de manera simultánea. La tarea supone un tejido, complejo y sistémico, de los actores de ambos campos académicos.

Aunque sus evidentes relaciones estuvieron siempre ahí, obvias para la mayoría, la tendencia general fue limitar *el sitio de cruce* entre comunicación y educación al ámbito instrumental-práctico:

Tradicionalmente, la reducción del campo de la Comunicación Educativa al problema de la selección, desarrollo y usos educativos de las modernas tecnologías de la información en el proceso de aprendizaje ha cerrado el campo problemático del área de conocimiento al estudio de los medios como canales de formación, concibiendo la enseñanza como un proceso didáctico de instrumentación tecnológica. (Sierra, 2000, p.38)

Francisco Sierra Caballero (2000) explica que los 2 enfoques dominantes – ya rebasados e insuficientes – de la comunicación educativa son: 1. Enseñar a través de medios y 2. Educar en la recepción de medios. Modelos de orientación fisicalista, tecno-informacionales, y agrega que:

Tal concepción “mediocéntrica” interpreta la educación como un producto de transferencias y organización de la información y el contexto educativo como sistema operacional regulado conforme a los principios teóricos de la visión conductista del aprendizaje como “tecnología del comportamiento socialmente aceptable”, que alumbró en su origen la fundación de la Tecnología Educativa, a raíz de los experimentos de Skinner. (Sierra, 2000, p.40)

Frente a esta tendencia reduccionista y falta de horizontes epistemológicos, Francisco Sierra nos ofrece una re-definición:

La Comunicación Educativa se concibe (...) como una nueva perspectiva científica cuyo término prefigura el campo académico de investigación orientado al estudio teórico-metodológico y práctica de los procesos de producción, transmisión, procesamiento y adquisición de información en tanto que procesos de aprendizaje, entendiendo por educación la dinámica cultural de conocimiento práctico-reflexivo de los sujetos, a través de la infinidad de canales sociales, desde el nivel interpersonal al ámbito masivo, en la educación formal, no formal e informal. (Sierra, 2000, pp.45-46)

¿Podemos señalar, en síntesis, los principios comunes a la *comunicación* y la *educación*? ¿Qué es aquello que marca a ambas disciplinas con el mismo sello de identidad? ¿Cuáles son, pues, sus coordenadas de encuentro epistemológico? Sierra (2000, pp.21-22) lo plantea así:

Las relaciones entre la información y la educación, entre el proceso educativo y la práctica comunicacional, definen el nuevo enfoque global y dinámico del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del reconocimiento implícito de tres principios comunes a la comunicación y la educación, desde el punto de vista social y antropológico:

- A) Principio de relacionabilidad. Todo sujeto es actor, creador y responsable de sus propios actos no en sentido absoluto o trascendental, sino en sentido relativo, abierto y comunicacional. La educación es un acto de relación y la comunicación una forma de apertura necesaria al “otro”.
- B) Principio de alteridad. El encuentro con los otros nos constituye como sujetos. El individuo no es una entidad completa en sí misma, sino un animal político, una entidad relacional y constituyente, así como constituida, en el proceso de interacción con segundas personas.
- C) Principio de dialogicidad. Esta voluntad y necesidad de encuentro se produce por un afán de identificación y reconocimiento por los otros. La educación más que un espacio para la transmisión de conocimiento debe ser entendida por lo mismo como un espacio para el reconocimiento, una forma de construcción del saber desde el entendimiento y comprensión “de” y “con” los otros. El diálogo es pues una condición existencial.

Modelos teóricos de la comunicación educativa

En el *cuadro* de la página siguiente podemos observar, de manera esquemática, los paradigmas y modelos teóricos que han operado al interior del campo disciplinario de la *comunicación educativa*. La información está tomada del libro *Introducción al*

estudio de la comunicación educativa, de Francisco Sierra Caballero, año 2000 (obra citada en la Bibliografía); la organización del contenido es propia.

Para establecer estos paradigmas, Sierra se basa en las tipologías identificadas por Mario Kaplún, quien a su vez, reconoce la guía intelectual de los trabajos de Paulo Freire. En el *cuadro*, cada uno de los modelos se identifica con cinco indicadores o descriptores: en primer término, la forma en que el modelo o paradigma asume la naturaleza y función de la pedagogía; luego, las formas que dentro de esa práctica pedagógica específica adquieren las relaciones comunicativas entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje; posteriormente se da cuenta de los niveles de participación de profesores y alumnos en sus intercambios simbólicos: el grado de verticalidad u horizontalidad de los procesos comunicativos; más adelante se especifica el modelo de comunicación educativa resultante de las características anteriores para, finalmente, encuadrar cada modelo o paradigma en líneas específicas de proyectos de investigación vigentes dentro del campo de la *edukomunikación*.

Cuadro 8: Paradigmas y modelos teóricos de la Comunicación Educativa

Modelos	Indicadores				
	Concepción pedagógica	Formas de relación comunicativa	Grado de participación	Enfasis del modelo de educocomunicación	Proyectos de investigación
Educación bancaria	La primacía del saber sobre el saber hacer / Cooperación / La enseñanza no se cuestiona / Racionalidad cartesiana / Que el alumno recuerde la información importa más que sepa dónde y cómo encontrarla	Flujos de comunicación de naturaleza coercitiva / El educando es un banco de datos siempre disponible para poder extraer o inocular cifras, datos, información y conocimientos solicitables en el momento que así lo estime el profesor	La dinámica del proceso recae en el profesor; nunca en el alumno / Dependencia y pasividad de los alumnos / El maestro es el mediador exclusivo del conocimiento; el actor que ordena la observación de los pupilos, y el organizador del trabajo que se desarrolla en el aula, o fuera de él	<p>Aprendizaje mecánico; nulo aprendizaje significativo / Comunicación</p> <p>Subordinación y dependencia a la comunicación (información) objetiva / Comunicación como mandato</p>	
De los efectos	Perspectiva sistémica del aprendizaje / Programación educativa / Modelos tutoriales de control de la información y el conocimiento (cibernética de primera generación) / La eficacia como principio	Sistemas audiovisuales sustituyen el rol monológico docente, bajo esquemas igualmente unidireccionales / Se privilegia sobremanera la planeación de medios y la tecnología sistemática de organización de la información y el aprendizaje	De la emisión a la recepción y los efectos cognitivos en el procesamiento de información / La informática es el marco epistemológico de fundamentación en los programas de aplicación de la comunicación y las nuevas tecnologías al sistema educativo	Tecnología educativa / Los aspectos socioculturales de la comunicación educativa son elementos subsidiarios de los efectos y objetivos pedagógicos, definidos por infraestructuras y sistemas de aprendizaje	<p><i>Paradigma informacional:</i> Concibe la Comunicación Educativa como una teoría instrumental centrada en la aplicación pedagógica de los medios y tecnologías, en la que la información es el contenido y el eje que estructura toda la relación pedagógica, más allá de la propia situación comunicativa y los intereses de los actores sociales.</p>
Dialogico o transformador	Modelo centrado en el proceso / Concepción dialéctica / Visión dialógica y situacional / Integra la interacción comunicativa y la mediación pedagógica en un proceso activo de reconstrucción contextualizada por los sujetos de aprendizaje	Organización de un sistema participativo y autónomo que incluye todas las modalidades posibles de comunicación (individual, grupal, horizontal, vertical, oral, escrita... transversal) a partir de la libre estructuración vivencial del contenido de la educación	Favorece una aprehensión de la realidad anticipadora, participativa y constructivamente contextualizadora / El maestro informador es sustituido por la figura del educador animador, encargado de dinamizar las comunicaciones en el grupo; el alumno se convierte en el principal agente responsable de la experiencia de conocimiento en la comunicación didáctica	<p>Proceso generador de sentido / Hacia una comunidad educadora / El alumno investigador: responsable de su propio proceso / De la educocomunicación a la metacomunicación (mayor nivel de reflexividad en la práctica y el pensamiento pedagógico)</p>	<p><i>Paradigma cultural:</i> Pone el énfasis en la calidad, la reflexividad y la dialogicidad del proceso de interacción que favorece el aprendizaje significativo.</p> <p><i>Paradigma o perspectiva sociopráctica:</i> Necesario traspasar los muros de la escuela como estrategia teórico-metodológica. Educación dialógica, a través de una comunicación educativa transformadora, abierta a la reflexión, la movilización y la creación de redes sociales de interconexión en la comunidad, que participa de una visión más amplia de la educación como praxis política.</p>

Fuente: Francisco Sierra. *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*, 2000, pp.51-65. Organización de contenidos: (elaboración propia).

Lo de hoy, lo de mañana, en el campo de la *comunicación educativa*, apunta hacia un enfoque integral en la construcción de esa nueva disciplina que suponga a ambas, las hibride, las entrecruce transdisciplinariamente, y así, haga emerger un tercer producto, una suerte de síntesis. Dicha estrategia ha de partir (Sierra, 2000) desde una perspectiva ecológica del conocimiento, reconociendo las mediaciones culturales de la educación. Francisco Sierra (2000) concreta esta visión constructiva en un paradigma del que da cuenta y con el que se identifica: el paradigma de la *representación*. En éste, la comunicación educativa se concibe como “una política de la acción cultural basada en el principio de la dialogicidad y la construcción colectiva del conocimiento, para una apropiación grupal de las representaciones sociales, de acuerdo con una teoría ecológica del conocimiento y la educación” (p.44).

Lo que surja de “nuevo” en *comunicación educativa* vendrá, en gran medida, de la investigación. Una agenda para la generación y aplicación del conocimiento en comunicación y educación, puede diseñarse a partir de las siguientes líneas (Sierra, 2000, p.45):

- La educomunicación a distancia
- Los procesos de información, percepción y aprendizaje
- La educación en materia de comunicación
- La tecnología educativa
- Las políticas de desarrollo cultural en materia de comunicación y educación
- Los efectos culturales y cognitivos de la comunicación social
- *La organización de la comunicación pedagógica*

Es en la última de estas líneas de investigación donde inscribimos el presente trabajo.

Comunicación/Educación: nuevo constructo para un campo disciplinario común

A partir de ahora, cuando nos refiramos a los dos ejes vertebradores de nuestro campo de estudio, lo haremos a través de la expresión COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN, cuyas implicaciones no son sólo formales, sino y principalmente, conceptuales y epistemológicas. Nos adherimos a la justificación que en este sentido plantea Jorge A. Huergo:

Los nombres «pedagogía de la comunicación» o «de los medios», «comunicación educativa», «educación para los medios» o «para la recepción», «mediaciones

educativas», «educación», parecen aludir más a la potencialidad inmanente de los conceptos con relación a cómo se «juega» en la sociedad (o en prácticas institucionales o de organizaciones), que a la densidad y espesor de un campo que crece al ritmo de la complejidad, la conflictividad y cierta persistencia de la crisis orgánica en nuestras sociedades. (Huergo, 2010, p.66)

El autor propone, entonces, el constructo Comunicación/Educación:

[Comunicación-educación] se ha reducido de manera creciente a lo instrumental, separándolo de los procesos culturales y políticos que le sirven de contexto y lo atraviesan (...) «comunicación/educación» alude a la intencionalidad de recuperación de *proceso* (...) de reconocimiento de los *contextos* históricos, socioculturales y políticos (...) y de construcción de algunas *bases preliminares* para provocar un espacio teórico transdisciplinario, movido más por un campo problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas. (Huergo, 2010, p.66)

El concepto Comunicación/Educación, así expuesto, tiene un basamento de naturaleza dialéctica y mediacional. En el siguiente párrafo, nos permitimos sintetizar la extensa exposición de Huergo (2010), y que interpretamos como un Modelo general sobre las Mediaciones implícitas en la *comunicación/educación*.

Las prácticas de comunicación/educación, escenificadas en espacios a) institucionales b) mediático-tecnológicos y c) socio-comunitarios, representan la zona de mediación entre: 1. Una institucionalidad (regulación de los comportamientos sociales) 2. Una gramaticalidad cultural (modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia organizada / guiones cognitivos) y 3. La subjetividad (articulación entre experiencia y lenguaje) del agente de las prácticas. En la mediación de estas tres dimensiones, articuladas siempre de múltiples maneras y ubicadas en un espacio-tiempo, se producen sentidos y significados, sujetos y subjetividades. Dicha mediación es la que articula a la comunicación con la educación y viceversa. En las prácticas de comunicación/educación se disputará la hegemonía en el control de los discursos, y a través de ellos, de los actores.

Será en el cuarto capítulo, correspondiente al marco teórico, donde se lleve a cabo una explicación e interpretación del *Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS)* (Piñuel & Lozano, 2006, capítulo 9), instrumento

teórico-metodológico en que habrá de soportarse el desarrollo de la presente investigación. No obstante, consideramos pertinente introducir, ya, algunos de sus conceptos a fin de relacionarlos con la lógica constructiva del modelo de la *comunicación/educación* a que hemos referencia en el epígrafe que nos ocupa. El MDCS señala que todo fenómeno social posee *la forma* de una *relación*. Esa relación involucra tres órdenes de naturaleza sistémica, cuyas interacciones dan origen a la dinámica (*dialéctica-elíptica*) del mundo de lo social. Los sistemas son: el *ecológico* (SE) o de la adaptación de los sujetos a su entorno; el *social* (SS) o de las normas de control y regulación colectiva; y el de *comunicación* (SC) o de la disputa por la imposición de las expresiones (discursos) entre los actores. Con esto, postulamos una homologación entre las categorías organizativas de la lógica del MDCS y las expuestas por Jorge A. Huergo en su concepto de comunicación/educación. Así: La institucionalidad correspondería al sistema social; la gramaticalidad cultural al sistema ecológico-adaptativo y la subjetividad al sistema de comunicación.

Concluimos:

La investigación que da origen al presente trabajo busca trascender el espacio conceptual históricamente construido desde las prácticas y reflexiones sobre el vínculo entre medios de comunicación, tecnologías de información y procesos de enseñanza-aprendizaje. La estrategia es ir del objeto a la relación: frente a la orientación dominante de *enseñar-aprender-producir* con los medios y alfabetizar *en-con-para* las TIC, proponer un programa académico alternativo que priorice la relación conceptual entre los campos *comunicación/educación* superando objetivos instrumentales. Lo anterior, a fin de dar mayor espesor a este espacio emergente de conocimiento. Son dos los objetivos centrales del proyecto: Ubicar-centrar el programa de investigación sobre comunicación/educación en el espacio institucional del currículo universitario, y aportar elementos para el sustento teórico-metodológico de lo que se entiende por comunicación/educación a través de visiones constructivas novedosas.

Entre los recursos epistemológicos para pensar la relación *comunicación/educación*, damos cuenta de los siguientes (Escuela de Ciencias de la Comunicación, 2007):

- Bases epistemológicas hermenéutico-fenomenológicas y complejas: el fin del pensamiento causal-lineal, para dar paso al desarrollo transdisciplinar del

nuevo principio de inteligibilidad circular-progresivo, configurado desde las distintas fases por las que ha pasado el enfoque sistémico-cibernético-constructivista.

- Metodologías complejas: vinculación de los principios *recursivo* (la retroacción de los efectos sobre las causas) y *holográfico* (los rasgos constituyentes de cada parte del todo reproducen los mismos rasgos que definen ese todo del que forman parte).
- Modelo sistémico: alude a una experiencia de realidad (principio fenomenológico) en términos de una complejidad que se organiza metodológicamente a través de inferencias *holístico-descriptivas* y *multicausales*.
- Comunicación/Educación como núcleo organizador sistémico: designa un complejo de elementos en continua interacción en el currículo universitario, donde cobran particular importancia los términos *organización* e *integración* de contenidos.
- Currículo universitario como sistema interaccional: complejidad articulada por *comunicantes-educadores* en el proceso de definir la naturaleza de su relación.
- Noción de cambio curricular: involucración *recursiva* y *autorreferencial* que como observadores podemos experimentar al ser integrantes del mismo sistema (cibernética de segundo orden), teniendo como horizonte la plausibilidad de un proyecto de sociedad.
- Especificidad socio-cognitiva de los procesos de comunicación/educación: la producción de sentido en común.

“Nuestro modo de conocimiento no ha desarrollado suficientemente la aptitud [*competencia*] para contextualizar la información e integrarla en un conjunto que le dé sentido. Sumergidos en la sobreabundancia de informaciones, cada vez nos es más difícil contextualizarla, organizarla y comprenderla” (Morin, 2011, p.141).

La Vía propuesta por Edgar Morin para reformar el conocimiento y superar así la crisis cognitiva que nos aqueja, supone dos reformas simultáneas: la del pensamiento y la de la educación. La meta es potenciar una nueva infraestructura mental en un nuevo tipo de estudiante, capaz de (*competente para*) integrar los saberes dispersos.

A partir de la Escuela de Paulo Freire, apostamos por una definición de educación en clave *comunicativa* y de *competencias*:

(...) nos dice Freire, educar es proporcionar a los individuos los medios [*competencias*] para el desarrollo de habilidades y capacidades que les permitan no sólo “leer el mundo” sino también – a partir de su lectura crítica – [acto comunicativo] saber enfrentarse y desenvolverse de manera digna en él. Educar es, entonces, preparar para la vida. (Citado por Núñez, 2005, p.7)

En este marco de reflexión, y vinculando las nociones de *comunicación* y *educación* con la de *competencias*, exponemos:

- Integrar el conocimiento representa el esencial sustrato de una *competencia comunicativa* como proyecto viable para la reforma del pensamiento y de la educación.
- El reto es avanzar hacia la construcción de un modelo educativo de *competencias* en tanto modelo de *comunicación/educación*, basado en la relación comunicativa entre los sujetos del aprendizaje y los saberes socialmente disponibles.
- Asumir la educación como fenómeno de relación-vinculante (comunicante) de los conocimientos (dispersos).

Para poner cierre a este apartado queremos recurrir a la voz de dos *pioneros*, artífices indiscutibles del concepto de *comunicación/educación* en la tradición latinoamericana del siglo XX: Paulo Freire y Daniel Prieto Castillo. Elegimos citas que nos esclarecen, con gran lucidez, el rumbo que deseamos tomar al momento de *pensar* la(s) *competencia(s)* en el contexto de una *comunicación/educación* innovadora, crítica y transformadora.

Freire se refiere al *diálogo*, y dice:

Ser dialógico es no invadir, no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad. Ésta es la razón por la cual, siendo el diálogo contenido de la propia existencia humana, no puede contener relaciones en las cuales algunos hombres sean transformados en seres para otro. (Freire, citado por Aparici, 2010, p.13).

Daniel Prieto nos habla del *compromiso docente*: “Como educador me dedico a promover y acompañar aprendizajes, a colaborar en la construcción de puentes entre lo que alguien sabe y lo que puede llegar a saber, a escuchar, a conversar...”. (Prieto Castillo, en Aparici, 2010, p.27).

3.2 Definición del objeto de estudio

A partir de los contenidos incluidos en las distintas secciones de este primer capítulo, se procede a la caracterización de nuestro objeto de estudio:

- Campo científico-disciplinario en el que se inscribe la investigación: *Comunicación/Educación*
- Objeto material de estudio: la planificación docente *del proceso de evaluación del currículo universitario*
- Objeto formal de estudio: *el discurso en torno al modelo educativo de competencias contenido en los currícula*
- Soporte material del objeto: *los textos de los planes de estudio oficiales de cinco programas educativos (carreras de licenciatura) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)*
- Corpus teórico: *el Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social (MDCS) (José Luis Piñuel Raigada) y el Modelo Conceptual sobre Competencias Profesionales (Mario Díaz Villa)*
- Recursos metodológicos: *análisis de contenido y análisis de discurso*

A propósito del MDCS, aun cuando en el siguiente capítulo se llevará a cabo una extensa presentación del Modelo, conviene desde ahora anticipar que se trata de un dispositivo cuya arquitectura conceptual comprende una teoría del conocimiento (nivel epistemológico), una matriz científica para la interpretación de los fenómenos propios del campo de las ciencias de la comunicación (nivel teórico) y un instrumento para la aproximación dialéctica a los objetos de estudio y las mediaciones que los configuran: cognitivas, relacionales y simbólicas (nivel metodológico).

A partir de su diseño, entonces, el *Modelo de la Mediación Dialéctica de la Comunicación Social* permite examinar qué hay antes, durante y después de cada uno de

los estados de conciencia, de expresión y de compromiso vividos por quienes se ven involucrados en cualquier práctica humana en la que concurren dimensiones cognitivas, expresivas y sociales. Identificamos al MDCS como un producto académico de las ciencias de la complejidad y del pensamiento complejo: “Lo dialógico permite asumir racionalmente la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo” (Morin, 2008, p.101).

En forma concluyente y volviendo a nuestro objeto, en esta *Tesis* habremos de abordar la *planificación docente del currículo universitario*, entendido como *sistema de organización y reparto de capital cultural*, a través de la *evaluación del discurso* en torno al *modelo educativo de competencias* presente en los *textos* de sus *planes o programas de estudio*. El *trabajo empírico* se aplica al *contexto* de la *educación superior* en *América Latina*, mediante un *estudio de caso*: los *currícula de cinco programas educativos* de una *universidad mexicana*.

La articulación de este propósito general se sintetiza en el título de la investigación: *COMPETENCIAS Y DESTREZAS COMUNICATIVAS EN LA PLANIFICACIÓN DOCENTE DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA: ESTUDIO DE CASO*.