

Vergara P, J.S. (2019). La dinámica del rediseño curricular desde la perspectiva de la formación profesional basada en competencias dentro del marco de la globalización en una institución de educación superior pública. *Plumilla Educativa*, 24, 155-173. DOI 10.30554/p.e.2.3579.2019

La dinámica del rediseño curricular desde la perspectiva de la formación profesional basada en competencias dentro del marco de la globalización en una institución de educación superior pública

Juan Sebastián Vergara Palma¹

Resumen

Este artículo presenta un análisis reflexivo respecto de los impactos que tuvieron las políticas de inserción internacional para la formación profesional y las implicancias que tuvieron en la formulación curricular basada en competencias en el proceso de innovación curricular en una institución de educación superior. Para ello, se establecen dos marcos de referencia: uno, referido al concepto de la globalización y el otro, desde la perspectiva curricular, a partir de la cual se genera una reflexión en torno a las consideraciones contextuales y demandas sociales que orientan la selección y transmisión de la cultura, como también las competencias asociadas a las necesidades de la comunidad educativa en su conjunto. Como conclusión, se plantea una crítica en torno al rediseño curricular basado en competencias en una institución pública de educación superior, por una tensión producida a nivel teórico entre el plano epistemológico y metodológico en su implementación.

¹ Juan Sebastián Vergara Palma. Magister en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile (Chile, 2006). Coordinador de la Comisión de Autoevaluación para la Acreditación – Teoría de la Música, Facultad de Artes, Universidad de Chile (2018-2019). Licenciado en Música (1989) y Profesor Especializado en Teoría General de la Música, Universidad de Chile (Chile, 2001). Diplomado en formación universitaria basada en competencias (Chile, 2009). Académico del Departamento de Música, Facultad de Artes, Universidad de Chile. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7895-6617>. Correo electrónico: jvergara077@gmail.com

Palabras clave: educación, globalización, aprendizaje, teoría, innovación.

The dynamics of curricular re-design from a competence based professional education perspective within the framework of globalization in a public university

Abstract

This article shows an analysis about of the impact that had the international insertion politics for the professional training and the implications that had in the curricular formulation based in competences in the process of curricular innovation in a public institution of higher education. Likewise, two frameworks are established: one, referred to the concept of the globalization, and other one, from the curricular perspective, from which a reflection is generated concerning around the contextual considerations and social demands that orientated the selection and transmission needs of the educational community and his set. As conclusion, it criticizes one concerning around the curricular redesign based on competitions in a public institution of higher education for a tension produced to theoretical level between the plane epistemology and methodology in its implementation.

Key words: education, globalization, learning, theory, innovation.

A dinâmica do currículo redesenha a partir da perspectiva da formação profissional baseada em competências no âmbito da globalização em uma instituição pública de ensino superior

Sumário

Este artigo apresenta uma análise reflexiva sobre os impactos que as políticas internacionais de inserção tiveram na formação profissional e as implicações que tiveram na formulação curricular com base nas competências no processo de inovação curricular em uma instituição de ensino superior. Para isso, são estabelecidos dois quadros

de referência: um, referente ao conceito de globalização e o outro, da perspectiva curricular, a partir do qual é gerada uma reflexão em torno das considerações contextuais e demandas sociais que norteiam a seleção e transmissão da cultura, bem como das competências associadas às necessidades da comunidade educacional como um todo. Conclui-se uma crítica ao redesenho curricular baseado em competências de uma instituição pública de ensino superior, por uma tensão produzida no nível teórico entre o nível epistemológico e o metodológico em sua implementação.

Palavras-chave: educação, globalização, aprendizado, teoria, inovação.

Introducción

El concepto de globalización surge en la década de los noventa del siglo XX, que apunta a la idea de interconexión, más allá de los límites geopolíticos, en que “...los límites temporales y geográficos se desdibujan, lo cual permite una mayor integración de todos los campos de la vida social, en especial de la economía, la política y la cultura”. (Martin-Cabello, 2013, p.8).

La interconexión global mediante el uso de las tecnologías (internet), el desarrollo del transporte, el comercio de bienes y servicios y el flujo de capitales en manos de grandes corporaciones transnacionales y la política, aboliendo las barreras nacionales al libre comercio, serían las causas de la globalización (Martin-Cabello, 2013).

Por otra parte, según Von Weizsäcker, la globalización, desde otra perspectiva, se instala a partir del colapso político en Europa del Este y la consecuente transición desde una competencia entre sistemas políticos hacia una competencia entre sistemas económicos, además del acelerado desarrollo de la sociedad de la información al servicio de la producción económica.

“Las relaciones económicas, culturales, legales, ecológicas y políticas modifican profundamente desde hace décadas países y continentes. En los últimos tiempos, la dinámica de los cambios ha alcanzado una nueva calidad. Una expresión de ello es el concepto de “globalización”, que surgió en la década de los años 90”. (Von Weizsäcker, 2002, p.8)

Esta nueva interdependencia económica entre países, establecida por las reglas del juego de la economía neoliberal, ha significado una nueva mirada en torno al mundo laboral. Esto, de algún modo ha condicionado la relación entre el individuo, la empleabilidad y la empresa, teniendo su correspon-

diente repercusión en educación, por cuanto, dentro de esa lógica, la educación debe responder a las nuevas demandas de la sociedad, reguladas, de cierta forma y en gran medida, por indicadores propios de la internacionalización de la economía.

En efecto, Von Weizsäcker afirma que “Los mercados laborales, educativo, de infraestructura y administrativo tienen fundamentalmente una impronta nacional, pero están sujetos a una creciente competencia internacional, entre otras razones debido a la posibilidad de comparar internacionalmente precios y prestaciones” (2002, p.8).

En sintonía con lo anteriormente expuesto, la competitividad entre sistemas económicos en el país, dentro del ámbito educativo, se ha visto reflejada por un creciente y consolidado desarrollo de la educación privada, estableciendo un ejemplo patente de las consecuencias del aspecto económico de la globalización, restándole presencia a la educación pública, porque, entre otras cosas, un aspecto visible de la educación privada, son los grandes recursos de que disponen, reflejados evidentemente en la vertiginosa construcción inmobiliaria y un sostenido soporte tecnológico.

Ciertamente, esto no apunta a la calidad de la educación, sino que, en el sentido de la producción, se entiende como una relación de oferta y demanda.

En este escenario, surge la formación basada en competencias planteada por las demandas que la sociedad de la información, la empleabilidad y la internacionalización de la economía le ha hecho a la educación superior. Las necesidades de esta nueva sociedad y del mundo laboral han perfilado una nueva lógica en la formación de nuestros estudiantes, en un sentido más bien instrumental.

Estas demandas se constituyen en verdaderas fuerzas socio – culturales las que definen “las finalidades políticas y sociales, las concepciones de cultura, la tensión entre uniformidad y diversidad cultural, presiones sociales, cambio social...” (Silva, 2000, p. 71).

Educación y globalización

El aspecto transnacional de la globalización pareciera determinar modos de configuración social de entidades, consorcios o conglomerados, visibilizándolas como equivalentes aún cuando se encuentran muy distantes entre sí, estableciendo un nuevo orden socio-simbólico que exige una interlocución con códigos compartidos. Esto impacta también en la educación de los ciudadanos quienes deben desempeñarse en esta nueva sociedad, estandarizando ciertas maneras de interactuar con un medio complejo e incierto. En efecto, “la pluralidad de posibilidades nos habla de la necesidad de buscar

nuevos códigos que nos permitan interpretar e interactuar ante tanta complejidad” (Bello, 2003, p.17).

La tendencia cada vez mayor a internacionalizar la formación en la educación superior es un reflejo de los impactos de la globalización en el terreno educativo, cuyas acciones son producto de fuerzas más allá de las propias instituciones educativas, las que pretenden operar bajo códigos comunes que permitan una certificación equivalente y que, a su vez, permitan dialogar con formas estandarizadas de apropiación del conocimiento. Efectivamente, “La internacionalización a lo largo de los años ha pasado de ser una cuestión reactiva a una cuestión proactiva, de ser un valor añadido a estar generalizada, y también ha visto como su centro de atención, su alcance y su contenido evolucionaban sustancialmente. La competencia creciente en la enseñanza superior y la comercialización y el suministro transfronterizo de enseñanza superior han desafiado el valor tradicionalmente atribuido a la cooperación, como los intercambios y las asociaciones. Al mismo tiempo, la internacionalización de los planes de estudios y los procesos de enseñanza y aprendizaje (también llamados internacionalización en casa) han pasado a ser tan relevantes como el énfasis en la movilidad (tanto la movilidad de grados como la movilidad como parte de un grado obtenido en el país de origen)”. (De Wit, 2011, p. 3).

A este respecto cabe señalar que tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación profesional y la movilidad no sería posible si no se estandariza la formación profesional con miras a desempeñarse en un mundo cada vez más globalizado. Para ello, surgen acuerdos internacionales que obedecen a políticas sensibles a la internacionalización de la educación y la certificación equivalente de las profesiones.

A consecuencia de esto, las universidades públicas han sufrido transformaciones sustantivas, dado que

“la educación superior se ha visto crecientemente alineada a las prácticas y requerimientos de distintos mercados tanto en el ámbito nacional como en el internacional. En el contexto internacional las universidades de investigación han sido integradas a un mercado global con un sistema de asignación de valor a través de rankings internacionales” (Ordorika Sacristán, 2006, p. 43).

Esta internacionalización ha permeado naturalmente políticas de orden económico donde la privatización ha sido un reflejo de esto, en que “... casi todas las naciones latinoamericanas están actualmente involucradas en un experimento neoliberal. Una característica central es el papel disminuido del Estado y el espacio incrementado para la acción privada...” (Levy, 1995, p.17).

La idea de conectar cada vez más la educación superior con el mercado es una consecuencia de las prácticas de privatización en el sector público, que, a su vez, es una consecuencia de la globalización transnacional, que apunta, por cierto, a generar un lenguaje común, esto es, el desarrollo de competencias laborales que se constituyen en una herramienta para enfrentar los cambios en la estructura de los empleos, dado que, “el contenido de trabajo de las ocupaciones está cambiando rápidamente en muchos casos, generándose nuevas demandas de competencias, destrezas y conocimientos” (Brunner, 2000, p.14).

Una suerte de convergencia internacional en materias educativas propicia acuerdos más allá del Estado-nación. Por tanto, no es casualidad que surja el acuerdo de Bolonia, un proceso de construcción de un espacio común para la educación superior.

Naturalmente que dicho proceso difícilmente se podía importar a una región cuyas características no ofrecen un terreno fértil. A este respecto, Brunner (2008, p. 11), señala que los sistemas de educación superior en la región latinoamericana “presentan obstáculos estructurales, de organización y funcionamiento para converger a la manera como están haciéndolo los sistemas europeos bajo el impulso del proceso de Bolonia”.

En efecto, “La idea desde Europa es ahora implantar en América Latina la propuesta europea de cómo debe ser el proceso formativo de profesionales, cuáles deben ser sus objetivos y pedagogía, valores, orientación y por supuesto, evaluación” (Aboites, 2010, p.129). Esto plantea, ciertamente, un verdadero obstáculo y un gran desafío tomando en cuenta que no se podría hablar de isomorfismo curricular.

Considerando los obstáculos estructurales que menciona Brunner, uno de los problemas más generalizados en la región es, precisamente, un cambio cultural como lo es salir del currículum rígido, cuya base del aprendizaje se centra en los contenidos, hacia un currículum basado en competencias, donde el aprendizaje se centra en núcleos problemáticos.

Con todo lo anteriormente dicho, finalmente el proyecto europeo se trasplanta a Latinoamérica, de la forma como se señala a continuación:

“...en el 2002 un pequeño grupo de representantes de universidades europeas y latinoamericanas del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) aprueba adoptar la propuesta europea e impulsar su aprobación ante los órganos europeos bajo el nombre de Proyecto Tuning-América Latina”. (Aboites, 2010, p.132)

La denominación “Tuning” apunta a la idea de producir una especie de “sintonía” entre las diversas universidades latinoamericanas, estableciendo

ciertos parámetros de homogeneidad, es decir, “las propuestas de enfoques para la enseñanza, aprendizaje y evaluación y la idea de unificar los créditos académicos” (Aboites, 2010, p.133).

Más que propuestas, más bien parecen estrategias de internacionalización ideológica educativa, en la que un grupo reducido de personas ha tomado las decisiones para apropiarse de esta nueva lógica de formación académica, no sometándose a un proceso de discusión previa. A este respecto, Aboites (2010, p. 134) señala:

“No nace en el seno de los procesos amplios de discusión universitaria latinoamericana, de sus instituciones, organismos estudiantiles y de trabajadores universitarios, ni tampoco aparece como expresión de los intentos de algún grupo de países por buscar otros modelos de integración económica y de la educación basados en la colaboración, sino que surge en forma paralela, ajena y sobre impuesta a las actuales corrientes de integración, diversificación y renovación universitarias latinoamericanas”.

Por una parte, la implementación metodológica de este proyecto rebasa el enfoque tradicional basado en contenidos, enfatizando la formación profesional en base a un constructo denominado “competencia”, la que involucra aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales que deben habilitarse en el estudiante. Esto, por cierto, constituye una nueva manera de organizar el trabajo académico.

Por otra parte, según Aboites (2010, p. 134), “La segunda gran implicación que tiene el Proceso de Bolonia en América Latina es la orientación preponderantemente empresarial y mercantilizadora del Tuning”. Esto viene a reforzar la idea desarrollada más adelante, en el carácter instrumental de la competencia y cómo ésta fricciona con una visión humanista y cómo ésta se aborda en un proceso reticente, generando una tensión producida por la imposición de un modelo de mercado y de qué manera la institución, a través de los estamentos que la componen, resuelve esta irrupción de la globalización en la educación superior, en una confrontación ideológica, epistémica y metodológica.

La “necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de los títulos universitarios” (Beneitone et al., 2007: 12, citado por Aboites, 2010, p. 134), es un rasgo característico de los alcances de la globalización en el campo educativo.

Competencias y globalización

A modo de contextualización, el término de competencias en el ámbito laboral se ha utilizado desde hace varias décadas, asociándolo al desarrollo de las habilidades que requiere un profesional o un técnico para desempe-

ñar un trabajo con un nivel de desempeño óptimo. Luego, la utilización de este término en educación nace en respuesta a las demandas de la sociedad empresarial para reducir la brecha que ha existido entre los programas de educación y las necesidades del mundo del trabajo. Se pretende privilegiar una enseñanza de pregrado competitiva a nivel nacional e internacional, a través de una formación sólida de académicos, profesionales y técnicos. Asimismo, se proyectaron cambios curriculares, integrando el desarrollo de competencias transversales en la formación profesional y una mayor flexibilidad en los diseños curriculares, de modo que permitan movilidad dentro del sistema educativo, garantizando una equivalencia entre cursos y niveles de distintas instituciones, tanto a nivel local como regional. Esto deja entrever la necesidad de adaptarse a la sociedad del conocimiento, así como también la de insertarse en un mundo globalizado, cada vez más competitivo (Garay Sánchez, 2008, en Ruiz Uribe, Martha Nélide, 2013).

Básicamente, la educación basada en competencias busca demostrar el dominio de conocimientos, habilidades y actitudes que conforman los atributos constitutivos de una determinada competencia. Se centra tanto en el saber hacer como en el comportamiento. En la misma línea, la competencia es un atributo que otros le asignan a un determinado sujeto y que puede considerarse como un actuar basado en procesos complejos de desempeño, lo que supone “...implementar estrategias que faciliten en todos los miembros de la institución educativa un modo de pensar complejo...” (Tobón, 2009, p.89).

En ese sentido, el concepto de competencia, dentro del marco de la complejidad, hace referencia a la incertidumbre que significa enfrentar un desafío frente a un determinado contexto “que pone en práctica varios esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción, que sirven de base a inferencias, anticipaciones, transposiciones analógicas, generalizaciones... y a la formación de una decisión” (Perrenoud, 1999, p. 30), para la actuación.

A este respecto, considerando que una competencia es más que una mera capacitación y para precisar el concepto de competencia utilizado en este artículo, Perrenoud (1999) señala que

“...la competencia se sitúa más allá de los conocimientos. Esta no se forma a través de la integración de saberes suplementarios, generales o locales, sino a través de la creación de un conjunto de disposiciones y de esquemas que permiten movilizar los conocimientos en situación, en tiempo útil y de manera adecuada” (p.40).

Por otra parte, la interesante irradiación en el concepto operativo de la competencia, producida por la interacción formación – empleabilidad, ha

nutrido una serie de centros de formación técnica e instituciones de educación superior privadas, que han advertido un potencial componente de éxito en el desarrollo de competencias laborales en la formación de pregrado. Más aún, este enfoque se ha convertido en una herramienta ideológica que constituye una suerte de modelo de adoctrinamiento. A este respecto, Ruiz (2013, p. 24) señala que “Los pilares del modelo académico empresarial son: competitividad, liderazgo y globalización”. “La oferta: ser un triunfador”... “con capacidad de enfrentarse a escenarios multiculturales y altamente competitivos”.

Más aún, esto atenta contra la autonomía universitaria y las comunidades académicas, puesto que

“...el modelo de competencias hace posible que empleadores, corporaciones, gobiernos y otros grupos sociales —después de su experiencia con los egresados— puedan sugerir con toda precisión a los organizadores del Tuning cuáles son los cambios que deben hacerse en el listado de competencias y a las competencias mismas”. (Aboites, 2010, p. 135).

No obstante, lo anterior, la educación pública plantea otros parámetros con los cuales esgrime su participación en el concierto nacional educativo. En este sentido, las universidades estatales, trazan ciertas orientaciones institucionales que tienen que ver con la relación producida entre universidad y sociedad global, quien esboza como directriz fundamental, la exigencia de la calidad como responsabilidad social, cuyo perfil establece que dicha universidad debe ser equitativa, debe tener justicia social, ser servicial al país, pluralista, transversal y ofrecer igualdad de oportunidades.

Respecto de su relación con la sociedad global, las universidades públicas no sólo establecen lazos y redes de vinculación externa en pro de una comunidad virtual y en concordancia con una política de integración en el contexto internacional, sino que además sostienen una visión crítica en torno a resguardar criterios de pertinencia, calidad y equidad. Por consiguiente, dichas instituciones filtran y desechan aquello que no es pertinente conforme a la misión, visión y valores que la sustentan.

Sobre este punto, el planteamiento acerca de la vinculación externa internacional, particularmente referido a la cooperación, por parte de la UNESCO, declara que:

“La cooperación internacional en el ámbito de la educación superior debe basarse en la solidaridad, el respeto mutuo, y la promoción de los valores humanísticos y el diálogo intercultural. Debería ser impulsada a pesar de la crisis económica”. (Conferencia Mundial de Educación Superior, 2009, p.4).

Está claro que las demandas sociales en torno a la formación profesional están referidas a lo local, pero reguladas por agentes externos, lo que refleja el nivel de impacto que ha tenido y tiene la globalización en la educación. Al mismo tiempo, se debe valorar en esta declaración de la conferencia mundial, la preocupación por la solidaridad y, especialmente, por el rescate de los valores humanistas que en cierta forma contrarrestan, en un sentido ontológico, la embestida de la internacionalización de la economía.

Perspectiva Curricular

La dinámica del rediseño curricular plantea abiertamente un proceso de innovación, el que entenderemos como “la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud ésta resulta modificada” (Rivas, 2000 en Villa Sánchez et. al., 2007, p.18).

Ahora bien, esta innovación y cambio consecuente, con todos los matices que pudiese tener, en diversos aspectos y en variados niveles, planteó una discusión abierta en dos frentes: por un lado, la condición de realizar el cambio de enfoque por disposición normativa y por otro, la reflexión del modelo mismo.

Sin perjuicio de lo anterior, el proceso siguió su curso sobre el esquema general para los procesos de transformación curricular de Troncoso & Hawes (2007).

Desde la mirada del compromiso con el estudiante y la sociedad,
“...el currículum es la síntesis de un programa general de trabajo para un estudiante, cuyo cumplimiento le hará merecedor de un certificado por el cual la universidad certifica ante la sociedad que esa persona está en condiciones de desempeñarse en un campo denominado “profesión” (Hawes, 2003, p.13).

Desde esta perspectiva, según lo planteado por Hawes, se constituye una especie de “contrato social” y al mismo tiempo se genera una situación de poder, en el sentido de que el individuo, en tanto estudiante, se convierte en una suerte de demandante y demandado en virtud de dicho contrato.

Luego, el concepto de contrato emana de una intervención abierta de la economía en la educación, en un sentido instrumental, transformando a los destinatarios en clientes y, en virtud de ese escenario, se debe asegurar ciertos desempeños en función de la producción.

En efecto, este enfoque curricular plantea el desarrollo de competencias, evidenciadas por medio de desempeños observables en los individuos, constituidos estos desempeños como productos. El interés por competencias se traduce en una relación interdependiente entre el individuo, la empleabili-

dad y la empresa: una consecuencia significativa del impacto de las políticas de inserción en el mundo globalizado, en que la productividad se ha transformado en un paradigma de la economía.

En un sentido metodológico las competencias tienden a orientar el rediseño curricular, dado que “el enfoque de las competencias...está constituido por un conjunto de principios conceptuales y metodológicos que tienen como propósito orientar la gestión de la calidad en el aprendizaje y la docencia en la universidad...” (Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., García, J., 2006, p.7).

Por otra parte, los objetivos, de un planeamiento curricular tradicional se traducen en resultados: “este mismo modelo señala la necesidad de convertir los objetivos educativos tradicionales en resultados, como una primera fase en la transformación del currículum” (Argudín, 2007, p.47). Esto implica que los resultados también pueden entenderse como productos.

Siguiendo la misma idea, desde la perspectiva del diseño curricular, este enfoque de competencias antes mencionado, orienta el desarrollo del proceso curricular, consolidando maneras y conceptos no tanto de la educación sino más bien de la economía, como la estandarización y la idea de la investigación para mejorar la producción. La formación por competencias ha sido permeada por la perspectiva económica, desde la génesis del currículum hasta su implementación y gestión.

Al respecto se señala que,

“El enfoque por competencias enfatiza en el diseño del currículo teniendo en cuenta los requerimientos del mundo laboral – profesional como también los grandes problemas de la sociedad y de la investigación, con referencia a criterios de idoneidad y la estandarización de los procesos de aprendizaje – enseñanza” (Tobón, et al, 2006, p.120).

En el plano epistemológico, la concepción de la evaluación (de competencias) de logros mediante la medición de niveles de desempeño o de la elaboración de un producto, se enmarca más bien en las perspectivas tecnicistas e instrumentalistas de las Teorías Técnicas del Currículum, “que contemplan la acción educativa en términos de producción” (Kemmis, 1993, p.130).

En efecto,

“La teoría técnica sobre el currículo considera la sociedad y la cultura como una “trama” externa a la escolarización y al currículum, como un contexto caracterizado por las “necesidades” y los objetivos sociales deseados a los que la educación debe responder, descubriendo esas necesidades y desarrollando programas con el fin de alcanzar los propósitos y objetivos de la “sociedad”...” (Kemmis, 1993, p.112).



Adicionalmente, dentro de la Teoría Técnica del Currículum existen dos enfoques que ilustran la estrecha relación que tiene (en un sentido instrumental) una formulación curricular basada en competencias con esta teoría: el enfoque sobre la base de un modelo de entrenamiento, el cual

“Se centra en la transferencia de técnicas estimadas como sustanciales en el campo del ejercicio de la profesión en cuestión, las cuales se traducen en competencias específicas y observables, de acuerdo a los patrones conductuales que se suponen como condición sine qua non” (Romeo, 1998, p.62), y el enfoque sobre la base de un modelo de adopción de decisiones, el cual “...se centra más en el carácter de evaluación permanente de la gestión y en las medidas por considerar para alcanzar la eficiencia y la eficacia. Es decir, no sólo, en este caso, en el saber utilizar tal o cual instrumento o procedimiento, sino también en el ser capaz de discriminar el cómo hacerlo, en la circunstancia que se presenta” (Romeo, 1998, p. 63).

Más adelante sintetiza que

“...la perspectiva técnica del currículo (refiriéndose a la Teoría como perspectiva) se articula a partir de connotaciones socio – economicistas, las que se traducen en la reproducción del conocimiento, el uso apropiado de él y en las acciones humanas vinculadas a la eficiencia social” (Romeo, 1998, p. 63).

En consecuencia, la dinámica de un rediseño o modernización curricular basado en competencias, aplicada en la institución pública de educación superior referida, con todas las tradiciones que pueda contener, con sus valores, con su cultura instalada del diálogo y la reflexión, en donde se refleja una preocupación por mantenerse en permanente revisión, que se piensa a sí misma y tomando en cuenta la misión y visión que la sustentan, plantea una tensión entre dos ejes: por un lado el imperativo de responder a las demandas de la sociedad en los términos antes mencionados y por otro la formación del sujeto. En efecto, las demandas de formación profesional, en los términos mercantiles en que ha sido planteada la internacionalización de la economía, acentúan la formación en el desarrollo por competencias como productos, que avalen ciertas conductas y que le permitan al profesional desempeñarse conforme a los requerimientos del medio. Sin duda que esto plantea un sesgo con relación a la formación integral del individuo. Conforme a lo anteriormente expuesto se debiera considerar que

“La educación superior no sólo debe proveer de competencias sólidas al mundo presente y futuro, sino contribuir a la educación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia” (UNESCO, 2009, p.2).

Desde la perspectiva fenomenológica, que intenta comprender el comportamiento humano a partir del propio marco de referencia del individuo, la ingeniería del rediseño curricular, basado en un modelo por competencias, según el proyecto Tunning, no tiene correlato.

No obstante, el modelamiento de los procesos efectuados en la institución observada, curiosamente, tiene elementos que más bien se circunscriben a la Teoría Práctica del Currículum. Ha ocurrido una suerte de resignificación del sentido de la formación por competencias, en un esfuerzo por relevar aquellos aspectos fundacionales de la institución en cuestión.

Efectivamente, el proceso de modernización del currículum, tal como se ha estado llevando a cabo en diversas carreras y en diferentes unidades de la institución de educación superior observada, ha sido tratado con suma cautela, a la vez que muy discutida pero que en su aplicación se ha procurado implementar a través de una profunda reflexión y discusión conforme a su cultura. En efecto,

“Se trata de un esquema genérico que está sujeto a la contextualización en las diversas unidades académicas, donde los procesos van a adquirir sus propios rasgos y características, sus tiempos y énfasis, atendiendo a las culturas y posibilidades locales,...”; “...en otras palabras, una garantía para la libertad de acción, para el pensamiento crítico y autocrítico, para la semantización y resignificación de los propios procesos, para organizar, orientar, encauzar, inicio de una ruta, un caminar” (Troncoso & Hawes, 2007, p. 2).

En efecto, ese espacio para la reflexión y el pensamiento crítico, en un sentido metodológico, está estrechamente vinculado a la Teoría Práctica del Currículum (teoría para Kemmis, perspectiva para Romeo), dado que la perspectiva práctica del currículum tiene como ...”principio generador : la criticidad, el que implica una interacción comunicativa valórica, que se sustenta en una interpretación consensuada del significado...” (Romeo, 1998, p.63), y más adelante habla de la meta: “participar en un currículo concebido como un proceso, en el que el educador y educando interactúan, con el fin de darle un sentido al conocimiento y a las acciones que se generan” (p.64). Estos aspectos se condicen notablemente con la metodología planteada en el rediseño curricular de la institución observada, lo que hace particularmente interesante el fenómeno en cuanto a la tensión producida por referentes teóricos antagónicos coexistiendo en planos diferentes. En el plano epistemológico, el planteamiento correspondió a la Teoría Técnica del currículum, en cambio, en el plano metodológico, el referente aplicado fue la Teoría Práctica.

La visión del mundo de la teoría técnica del currículum es positivista, con un enfoque explicativo – causal, deductivo, orientado hacia los resultados;



supone una realidad estable. En cambio, la teoría práctica del currículum tiene una visión del mundo fenomenológica, inductiva, holística, orientada hacia los procesos; supone una realidad dinámica.

Por otra parte, desde el plano epistemológico, la Teoría Crítica del Currículum establece que lo que se aprende debe ser socialmente significativo, en que la educación se entiende como valoración consensuada, negociada, buscando evidencias de la contribución de las actividades a la mejora del contexto. En consecuencia, la competencia como concepto, debía ser repensada en términos de un dispositivo más allá de lo técnico, no como un fin sino como un medio, considerando en qué medida, este nuevo concepto era capaz de encausar un proyecto educativo en pro de la consolidación de la identidad del sujeto que aprende y de la institución que lo alberga.

Sin duda esto planteó un terreno de lucha, poniendo en la balanza el peso de las ideas hegemónicas y contra hegemónicas a la hora de definir criterios y tomar decisiones que debían orientar el proceso en su conjunto. Ciertamente,

“...es un escenario de debate político, social y cultural en el que hay argumentación de ideas, confrontación de posiciones ideológicas, epistemológicas y axiológicas”,...”que no están exentas de tensiones y conflictos” (Magenzo, 2008, p. 114).

Con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, desde la perspectiva del enfoque basado en competencias, en el que claramente se define el foco centrado en el estudiante, se entiende el aprendizaje como fenómeno complejo, donde la experiencia juega un rol sustantivo, la construcción personal, es decir el auto aprendizaje, el carácter dialógico y social, entendido desde la interacción comunicativa y el carácter situado, el contexto. Todo lo anterior, sintonizó con el modelo educativo general de la institución, especialmente por la relevancia que tiene la experiencia del aprendizaje mediado y el valor de la interacción social dentro de la formación humana.

Conclusiones

La innovación curricular, tal como se llevó a efecto en la institución observada, fue entendida como un proceso de cambio y de construcción social, lo que implicó la creación de espacios de participación para la discusión y la toma de decisiones y, por ende, se propició un ambiente participativo, pluralista, en franca identificación con una sociedad democrática. En síntesis, un espacio de deliberación donde se pretendió alcanzar un consenso.

Por su parte, los permanentes cambios producidos a lo largo de todo el rediseño curricular llevado a cabo, plantearon una interacción multidimen-

sional entre procesos, hechos y acciones que delimitaron, enmarcaron y que también condicionaron las interrelaciones entre los individuos y la realidad compleja, tanto de la cultura interna de la institución, como también aquellos cambios que involucraron en su momento a la sociedad, imponiéndole los términos que la globalización ha ido estableciendo como referentes válidos.

La preocupación central radicó en los presupuestos pedagógicos y las teorías subyacentes que traía consigo este nuevo enfoque, uno de los componentes que señala Villa Sánchez (2007, p.25) acerca del carácter multidimensional de la innovación al decir de Fullan (2001; 2018).

La reflexión frente a dichos cambios no exenta de ciertos niveles de resistencia, por cierto, permitió generar una visión más holística de la realidad compleja en donde se encontraba la comunidad académica aludida, considerando las demandas sociales, sin que por ello se haya descuidado el prurito de la formación integral del sujeto. Es por ello que el rediseño curricular pasó por un filtro, primeramente, es decir, se confrontó con la cultura propia de la institución, cuya mirada crítica al enfoque curricular propuesto ofreció resistencia, tomando en cuenta las características de la comunidad educativa en su conjunto. Asimismo, la participación de los académicos junto con los estudiantes tuvo un rol clave en la construcción del currículum, en sintonía con los principios de una comunidad universitaria democrática.

En consecuencia, la metodología aplicada en la institución de educación superior observada, antes mencionada, en un afán por resignificar las competencias en un contexto educativo que resiste el modelo de la economía neoliberal y que al mismo tiempo acoge el Proyecto Tunning, que es el modelo de Bolonia para Latinoamérica, planteó un escenario complejo, que requirió de una profunda reflexión, discusión y participación por parte de la comunidad universitaria, considerando todos los estamentos que la conforman. Y en virtud de esa resignificación del rediseño curricular basado en competencias fue que se produjo el desequilibrio entre la teoría y su correspondiente implementación.

Efectivamente, lo que planteó una enorme tensión fue el choque entre diferentes planos, expresado en la dinámica del rediseño curricular desde una óptica, pretendiendo una construcción social del currículum en un ambiente democrático y participativo con espacio para la reflexión y la crítica, y desde otra, construyendo competencias como productos condicionados por supuestas demandas sociales. Dichas demandas también fueron condicionadas por la empleabilidad en términos de la eficiencia, impuestos por la internacionalización de la economía producto de la globalización. Conse-

cuentemente, se produjo una suerte de desequilibrio o desencuentro entre el planteamiento teórico y la puesta en práctica de la modernización o rediseño curricular, cuestión central del currículum, al referirse Stenhouse al desequilibrio que existe entre las ideas y los intentos de ponerlas en acción (Stenhouse, 1975, p.3, en Kemmis, 1993, p.75).

En la misma línea, la idea del desarrollo de competencias, tanto genéricas como específicas y las sub competencias asociadas, apuntaron hacia un aseguramiento tecnificado de los resultados, como previéndolos por anticipado, asegurando así los productos. Muy por el contrario, la puesta en marcha del proceso de rediseño curricular se constituyó en un proceso abierto, participativo y democrático, por lo que el punto de mayor tensión lo constituyó la visión instrumental de la construcción de competencias versus la visión crítica del proceso de rediseño curricular, así planteado por el esquema general para los procesos de transformación curricular aplicado en dicha institución.

Se destaca el modo en que se instaló el proceso de discusión en torno al rediseño curricular basado en competencias, en un espacio profesional donde se desarrolló un ejercicio intelectual: pensar y deliberar, cuestionar y tomar decisiones consensuadas, todo enmarcado dentro de una lógica reflexiva. También hay que considerar el proceso de levantamiento de información que constituyó el primer hito en todo el proceso de innovación curricular y las preguntas que orientaron dicho proceso, referidas a las necesidades formativas exigidas por la misión institucional y su propuesta formativa. Claramente esto se constituyó en el primer filtro, investigando y analizando fuentes y documentos, antes de incorporar la nueva lógica de las competencias. A este respecto cabe señalar la decodificación semántica que hace la cultura docente ya instalada y que permea el impacto de los nuevos modelos que la institución impone (Silva, 2014).

Relevar esa manera de confrontar esta nueva lógica no quiere decir que se esté haciendo una especie de apología a quienes participaron en el proceso, sino que más bien apunta a cómo se llevó a cabo una lucha ideológica entre el concepto del reduccionismo, favoreciendo a ciertas formas de conocimiento y de acceder a éste y la consideración de la cultura y del conocimiento como fenómenos complejos de carácter multidimensional con las que se identificaron los actores del proceso.

Otro escollo fue el asumir, implementar y desarrollar, inconscientemente, acciones en el proceso de innovación curricular, bajo la lógica del concepto de operacionalismo, como una forma de unidimensionalidad:

“Si existe una ideología dominante emergente en la educación superior, esta es la del operacionalismo. En consecuencia, términos tales como in-

tuición, comprensión, reflexión o sabiduría son dejados de lado y se prefieren, en cambio, otros como habilidad, competencia, resultado, información, técnica y flexibilidad” (Barnett, 1994, p. 33).

Se podría inferir que todas estas condicionantes, impactaron los criterios, estrategias y formas de pensamiento con que se planteó el trabajo de rediseño curricular y las acciones que emanaron producto de éste, contribuyendo, de algún modo y en cierta medida, a distinguir demarcaciones y limitaciones entre la teoría y la práctica.

Referencias

- Aboites, H. (2010). La Educación Superior Latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tuning de competencias. *Cultura y representaciones sociales* 5.9: 122-144.
- Argudín, Y. (2007). *Educación Basada en Competencias*. Bogotá: Trillas.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bello, M. E. (2003). *Educación y globalización: los discursos educativos en Iberoamérica (Vol. 4)*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Brunner, J. J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, 1-35.
- Brunner, J. J. (2008). *El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades*. *Revista de Educación Especial*.
- Conferencia Mundial de Educación Superior. (2009). *Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo (borrador final)*. Paris: UNESCO.
- De Wit, H. (2011). *Globalización e internacionalización de la educación superior*. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 77-84.
- Fullan, M. (2018). *The principal: Three keys to maximizing impact*. John Wiley & Sons.
- Hawes, G. (2003). *Un currículum para la formación profesional en la universidad*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo – Proyecto Mecesup Tal 0101. Talca: Universidad de Talca.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Levy, Daniel C. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica: desafíos privados al predominio público*. FLACSO México.
- Magenzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Martin-Cabello, A. (2013). *Sobre los orígenes del proceso de globalización*. Madrid: Methadodos. *Revista de ciencias sociales*, 1 (1): 7-20
- Ordorika Sacristán, I. (2006). *Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía*. *Andamios*, 3(5), 31-47.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, S.A.

- Romeo, J. (1998). Perspectivas del Currículo en la Educación Superior, en *Revista Enfoques Educativos* Vol. 1 N° 1, 56-72. Santiago: Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Ruiz, M. N. (2013). La educación en el contexto de la globalización y el enfoque de la formación por competencias. En Alonso, M. M. & Ruiz Uribe, M. (Coords.). *Educación por Competencias: crítica y perspectivas*. Capítulo I. México: Frontera Abierta y Koeyu S.A.
- Sánchez, A. V., Escotet, M. A. & Zabala, J. J. G. (2007). *Modelo de innovación de la educación superior: MIES*. Universidad de Deusto.
- Silva, M. (2000). Alcances curriculares de la reforma educacional. Valdivia: *Revista Estudios Pedagógicos*, N° 26, pp. 69-77.
- Silva, M. (2014). Dimensiones de la difusión curricular. Universidad de Manizales: *Revista Plumilla Educativa*.
- Tobón, S., et al., (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Coop. Editorial Magisterio.
- Tobón, S. (2009). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Troncoso & Hawes (2007). *Esquema General para los procesos de transformación curricular en el marco de las profesiones universitarias*. Santiago: Universidad de Chile.
- Von Weizsäcker, E. (2002). *Luces y sombras del mundo global - ¿Por qué es necesario proteger los bienes públicos?* Bonn: *Revista N°3*, mayo – junio. Cooperación y Desarrollo, DSE (Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung).

Recibido: 29 de julio de 2019.

Aceptado: 22 de octubre de 2019.