

COMPETENCIAS Y CURRÍCULUM: UNA RELACIÓN TENSA Y COMPLEJA

Bertha Orozco Fuentes¹
Marzo de 2009

Introducción

Los trabajos de construcción y diseño, así como el análisis y la evaluación del currículum a comienzos del siglo recibe nuevas demandas para la educación en el contexto de la llamada *sociedad del conocimiento*.

La sociedad es un concepto que hoy conlleva el valor agregado del *conocimiento* como motor del desarrollo, las políticas internacionales impulsadas por organismos como: OCDE, UNESCO, FMI, BM, IESALC, etc., y nacionales usan el concepto *sociedad del conocimiento* (SC) para promover un proyecto social amplio que articule las relaciones entre países en un mundo cada vez más interdependiente, donde se van proyectando procesos de internacionalización y comercialización de la educación para apoyar el desarrollo de la economía flexible de la fábrica – red, que no es una red de fábricas, sino la articulación de procesos productivos y de mercado distribuidos geográficamente en diferentes regiones del mundo, enlazadas y gestionadas por la comunicación digital.

Los organismos internacionales producen investigaciones, foros y cumbres mundiales para impulsar políticas educativas como catapultas para mover los sistemas educativos de los países de todas las regiones geopolíticas del orbe, hacia los movimientos de reforma e innovación de la nueva sociedad educativa y de la sociedad inteligente.

En nuestro país la reforma es conocida con el término modernización de todo el sistema educativo, desde pre-escolar, pasando por la educación básica y secundaria, el nivel bachillerato, la educación superior (de grado y posgrado). Más

¹ Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

recientemente la reforma denominada de 3ª. generación impulsa la formación en ámbitos especializados, en el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (las Tic) y en el tema que nos ocupa en esta ponencia, **las competencias** y el modo en que se pretende modernizar e innovar no sólo el sistema educativo, sino los modos de aprender y de enseñar en una sociedad donde el conocimiento (operacional) es motor fundamental.

El concepto conocimiento ha cambiado su sentido, sobre todo desde los noventa del siglo pasado, de aquella noción de conocimiento como proceso de búsqueda de la verdad, o de leyes explicativas, o como reflexión crítica, o también como formación – apropiación de la cultura y tradición; ahora se valora lo que Barnett (2001) denomina el *conocimiento operacional* para producir conocimientos aplicativos o performativos² generadores de ganancias. El conocimiento ahora cobra valor en la *economía del conocimiento*, como *mercancía* (Lyotard, 1994); surgen nuevas categorías de conocimiento con mayor valor: *knowledge managment, knowledge assessment, knowledge brokering, knowledge discovery, etc.*

La noción *sociedad del conocimiento* es útil para el contexto de la nueva economía, *economía informacional o economía en red*, término empleado por Castells (1999), porque el conocimiento es traducible en *bits* para circular por segundos en el espacio virtual y el tiempo comprimido de la red en la era de la *sociedad de la información* (SI).

Sociedad del conocimiento (SC) y sociedad de la información (SI) no significan lo mismo pero van de la mano, dado que la dimensión informacional de la sociedad alude a la cantidad de datos que son organizados y comunicados por medio de las tecnologías de la información y la comunicación (Castells, Vol. 1, 1996), en tanto el conocimiento es producto de formulaciones organizadas de

² Lo preformativo alude a un ejecución con el grado óptimo y de máxima eficiencia.

hechos e ideas que presentan juicios razonados o como un resultado de experimentos (Bell, D. citado en Informe UNESCO, 2005:230).

En paralelo a la SC surge la noción *sociedad educada*, tanto como política impulsora de las reformas educativas, como estrategia de planeación curricular. Al transformarse el conocimiento de *proceso a producto* (Barnett, 2001) se requiere aprender no sólo conocimientos disciplinarios o leyes e hipótesis de las ciencias, más bien estos conocimientos disciplinarios son desplazados a un plano curricular no prioritario, porque ahora lo que se requiere es aprender a usar conocimientos para ser aplicados y producir nuevos conocimientos útiles a las empresas.

Una aclaración respecto a nuestra postura en la relación educación - aprendizajes para el trabajo. No se trata de desconocer que las empresas son los espacios sociales que reciben a los egresados de las escuelas medias técnicas y profesionales, ¿habrá que preguntarse qué tipo de empresas estamos significando y cuáles son deseables de significar y pensar?, desde los procesos de elaboración y diseño curricular.

Si pensamos en empresas medianas, o grandes que dignifican a las personas, las incorporan con todos sus derechos democráticos y humanos en los procesos laborales, que son un tipo de empresas que no operan con prácticas des-protectoras de los sectores sociales a los que emplean, entonces estaríamos hablando de empresas socialmente y culturalmente útiles, aunque no son precisamente el tipo de empresas que ocupan mayormente al campo de la economía actual.

Desafortunadamente, ante la embestida de las políticas neoliberales no son precisamente ese tipo de empresas las que están ocupando la cadena productiva, son más bien las empresas y capitales “peregrinos”, las que succionan los recursos, las energías humanas y los espacios de ocupación laboral, las que están abriéndose paso bajo el cobijo de la privatización económica de los países

en desarrollo, forzando a miles de personas, jóvenes y adultas a migraciones que desintegran a las familias y debilitan los lazos de afecto y moralidad de los migrantes, esto se sintetiza en la pobreza no como falta de desarrollo, sino como injusticia social y reparto groseramente desigual de la riqueza.

Retomemos el hilo que dejamos antes de esta nota aclaratoria. Las políticas educativas y las tendencias de cambio y reforma curricular desde la perspectiva de la educación escolar bajo la modalidad de aprendizaje de competencias o a partir de competencias, con el propósito de ver que está pasando o como están siendo recontextualizadas en el espacio de la educación pública.

La educación tradicional centrada en la enseñanza de enunciados y axiomas, demanda nuevas formas de aprendizaje como el aprendizaje autónomo, colaborativo, aprendizaje situacional, aprendizaje por descubrimiento, aprender a aprender, entre otras nociones de aprendizaje que la reforma educativa asume como actualizaciones del aprendizaje. A primera vista, son loables estas nuevas figuraciones de la educación porque apuntalan nuevas formas de producir y transmitir conocimientos. Se requiere, en el contexto de la economía de mercado, aprender a incorporar el uso aplicativo de los avances científico tecnológicos (para producir más capital en beneficio del capital mismo), al tiempo que se privilegian nuevas lógicas y nuevos conceptos educativos como por ejemplo, el de *sociedad educada*, *sociedades de aprendizaje*, *educación centrada en el aprendizaje*, *aprender a aprender a lo largo de la vida*, *aprender a hacer y aprender a ser* (Delors, 1997; OCDE 1998, 1999; UNESCO, 2005) como slogans educativos que sostienen los países desarrollados.

Ciertamente, los nuevos sentidos del aprendizaje serían deseables en otro contexto más democrático y más justo, en el cual las personas pudieran encontrar oportunidades de vida digna y no un camino que conduce a la pobreza, marginación, migraciones forzadas, y debilitamientos de las identidades culturales. Desafortunadamente, si tomamos los nuevos enunciados del aprendizaje en el

marco del neoliberalismo, entonces esas nuevas palabras configuran una gramática pedagógica que desvaloriza a la educación como bien social y como bien público.

Hipótesis de trabajo

Como educadores, trabajando particularmente en el campo del currículum, y en el espacio público escolar, enfrentamos el reto de cambiar o reformar los currícula; en ello, las instituciones fuertemente orientadas y quizá presionadas por las políticas educativas, demandan explícitamente el diseño curricular a partir de **competencias** como un discurso educativo que intenta ocupar y orientar las tareas de diseño, estructuración y evaluación curricular.

No ha sido fácil en nuestro medio, en las últimas dos décadas, incorporar tal noción de competencias por múltiples motivos: por su carácter polisémico, por su apropiación apresurada y fragmentada en los procesos de diseño y rediseño curricular, por la necesidad de manejos especializados de este lenguaje por parte de educadores: directivos, docentes, evaluadores y asesores. Nuestros trabajos de asesoría e investigación curricular nos permiten en este momento hilvanar algunas reflexiones a manera de hipótesis de trabajo:

- Los discursos: *sociedad del conocimiento y sociedad educada* como tendencias político académicas pretenden hegemonizar los campos de significación del conocimiento y de los contenidos curriculares, entre ellos se están condicionando los contenidos de la ciencia y los contenidos o saberes de la experiencia que ahora se ven encaminados para conformar currícula por competencias.
- Los discursos: *sociedad del conocimiento y sociedad educada* son producidos por nuevos actores sociales como las empresas red,

organismos internacionales y nacionales ... usan estas nociones como estrategias argumentativas en el marco de la internacionalización de la educación en el marco de la economía del conocimiento.

- Esto debe ser problematizado desde un posicionamiento común geopolítico, cultural y pedagógico latinoamericano. Contamos con una tradición de pensamiento pedagógico que asume a la educación como un proyecto político cultural (Freire) y a la educación como un bien social que debe conformar un piso común de valores que incluya a las diferencias nacionales, étnicas y locales, a los conocimientos no codificados en bytes y que son saberes de la rica experiencia de nuestras culturas, así como las circunstancias y necesidades sociales regionales que afloran como necesidades propias de nuestros pueblos (inclusión de derechos de grupos diversos, lenguas, construcción de democracias, defensa y uso ambientalmente correcto de nuestros recursos naturales y de los saberes como legados históricos que han de ser revisados en su potencial sociocultural, etc.)
- Este contexto exige de un saber pedagógico, **en dialogo y tensión con** el o los discursos de las competencias. En dialogo porque no se puede negar la necesidad del cambio y la innovación, en dialogo porque hay que desmontar las posibilidades y límites del propio discurso de las competencias. Pero al mismo tiempo, habrá que poner en tensión por lo que el discurso de las competencias deja fuera, por lo que excluye en términos de saberes.³

Educar para el trabajo

³ El desarrollo de la tesis del dialogo y la tensión con el discurso de las competencias, desde una reflexión pedagógica, será motivo de un trabajo siguiente, aquí adelantamos sólo que existe tensión entre dos categorías, conocimiento y saber, el primero en el sentido de conocimiento operacional y como mercancía, el saber en su carácter problematizador y político cultural.

Desde la gestión institucional se exige, al trabajo de diseño y de elaboración de modelos curriculares innovadores, educar para el trabajo. Lo cual para países como los nuestros es una necesidad urgente, educar para el trabajo. El problema aparece cuando la noción de trabajo está condicionada por los parámetros de la sociedad del conocimiento y de la economía de conocimiento, con una carga de significación del trabajo movido a partir de conocimientos operacionales generadores de ganancia para el gran capital, en menoscabo del trabajo que restituye la subjetividad, el saber de la intuición y el saber de la crítica. Esto puede ser visto como la sobreposición de una nueva racionalidad instrumental por encima de la razón humana.

En ese mismo sentido la racionalidad de la economía de mercado trastoca el significado de la categoría trabajo, el cual en este momento pone por delante una relación virtual de la inteligencia (lo cognitivo de la inteligencia) con las redes de conocimiento involucradas en los procesos de la economía del conocimiento, y desplaza los fundamentos de la modernidad como sujeto, historia, razón, progreso, orden, ciencia y todo aquello en los que el estilo de trabajo y educación de la modernidad estuvo fincado hasta la década de los setenta del siglo pasado. No se trata de hacer una glorificación estática de los valores de la modernidad, se trata más bien de interrogar cuáles son los valores subyacentes que incluye o excluye el uso de la categoría trabajo en el modelo de la economía del conocimiento.

Estos cambios en la relación educación y trabajo, desde el discurso de la sociedad del conocimiento, sociedad inteligente y economía del conocimiento demandan una nueva forma de educación para el trabajo flexible de la fábrica flexible o mínima.

¿Cómo se ve trastocado el curriculum y los procesos formativos?

En el contexto aquí resumido, el curriculum en todos los niveles, desde el nivel del bachillerato hasta el nivel medio superior, están condicionados para innovar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y los perfiles de egreso que ofrecen las instituciones de educación, hacia la vinculación con la formación para el trabajo a nivel técnico y técnico profesional.

Si este planteamiento viene siendo desafiante desde las últimas dos décadas por lo menos, en las últimas semanas, cuando se asiste a un panorama que ni los premios novel de economía habían previsto como lo es la crisis financiera, bancaria, hipotecaria, la desaceleración de las economías desarrolladas, de las emergentes y ni que decir de las economías poco desarrolladas⁴. ¿Dónde queda el sentido del trabajo, cuáles las fuentes de empleo para el escenario de las competencias? En consecuencia podríamos reconocer que el desafío curricular, en términos de cambios y reforma, es mayúsculo.

Las políticas educativas, las agencias internacionales, los organismos de planeación de los sistemas educativos de nuestros países, los programas educativos, de instituciones públicas y privadas, exigen la reforma curricular, el cambio y la innovación, la introducción de propuestas flexibles en estructuras tradicionales poco flexibles, sobre todo porque los cambios generan suspicacias y desconfianza, y qué decir de los mayores recursos de inversión en infraestructura que los nuevos modelos flexibles requieren .

En este marco de cosas, se exige la formación por competencias, o para las competencias, o para el desarrollo de las competencias, la conjunción no es clara aún, no es lo mismo usar en el diseño una relación para, por, en, o para el desarrollo de, etc. Todo ello para perfilar la formación de las nuevas generaciones para resolver problemas del aparato productivo y de servicios, por eso el término

⁴ Estamos trabajando este texto como ponencia para ser presentada en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM entre los meses de octubre y noviembre de 2008

competencias conviene ser escudriñado en cuanto a sus implicaciones y carga de significado, alcances y límites.

El énfasis del hacer sobre el saber hacer

Es necesario cambiar el sentido de la formación tradicional centrada en la transmisión de contenidos disciplinarios sin conexión con las experiencias de los educandos o sujetos en formación en las escuelas. No podemos negar que nuestros países necesitan generaciones preparadas para el trabajo socialmente útil y productivo (sobre esto volveremos más adelante).

El tema de la elaboración y el diseño curricular cobra centralidad como un proceso particular dentro del movimiento más amplio de las reformas institucionales de la educación. De ahí que la hipótesis de estar **en dialogo y en tensión con** el discurso de las competencias, implica asumir un posicionamiento que anteponga un sentido de realidad y responsabilidad pedagógica en el cambio curricular⁵.

Estar en dialogo 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. Poner en tensión la noción de competencias es develar los aspectos claros y oscuros, de escasa visibilidad de su procedencia, las competencias nacen como un término que proviene de campos disciplinarios como la comunicación, la lingüística, pero sobre todo viaja al campo de la educación en el tránsito del siglo XX al XXI cargado con el sentido de la economía de mercado y los riesgos de su introducción para el desarrollo humano de las naciones en desarrollo.

⁵ Se entiende aquí a la pedagogía como una reflexión crítica de las prácticas educativas y de los saberes disciplinarios que intentan prescribir desde sus propias lógicas disciplinarias sobre las prácticas educativas.

Mediante la noción competencias se quiere acercar el diseño curricular a la formación para el trabajo de las empresas privadas centralmente. Se subordina el diseño curricular a la evaluación del saber hacer, sobre todo por la exigencia de la certificación de diplomas, títulos y certificados para el trabajo. Por esto mismo, se pone el énfasis en el hacer y en la clasificación de estándares de desempeños, sobre todo en el nivel medio superior o bachillerato, o más recientemente en la formación por ciclos en el nivel superior, cuando la orientación del plan de estudios forma en salidas terminales con certificados de carreras técnicas, o técnico profesionales.

Mediante la noción competencias se privilegia el saber hacer y en cuanto al diseño se cuida meticulosamente el hacer, más que el saber hacer, y se aleja o toma distancia el saber sobre el saber hacer, que implicaría una crítica consciente de las consecuencias de la racionalidad política, económica y laboral que ello conlleva.

Es importante y central la educación para el trabajo, habrá que abatir los muros de las escuelas para contribuir al desarrollo de la comunidad circundante, México tuvo experiencias aleccionadoras en escuelas experimentales para el trabajo en la primera mitad del siglo XX, mismas que podrían revisarse a la luz de las condiciones históricas del presente, aprender de las experiencias de la educación propia, antes que anular el legado pedagógico por un discurso - competencias- que a veces deja ver un tipo de *extensionismo*, o de neo-extensionismo que tanto crítico Paulo Freire (1973) en los sesenta del siglo pasado.

Además de los problemas, desafíos y tensiones aquí citados rápidamente, complica el tema de las competencias la polisemia con la que aparece en escena y como se va desplegando en los usos curriculares que se experimentan. A juicio de Sánchez (2008), pareciera que se hace un *sobre-uso*, o un énfasis de las competencias en el sentido de la educación para el hacer, más que sobre el

aprender a conocer y a producir conocimiento socialmente útil, es útil pero para un sector minoritario, el que detenta el capital y el dominio de los mercados.

Finalmente no podemos dejar de citar que si bien existen ensayos de diseño curricular incorporando competencias, éstos todavía están centrados en los procesos cognitivos, y eso es un avance innegable respecto a la educación tradicional bancaria, pero esto mismo dista mucho en términos de una educación como práctica social y como bien social, lo cual implicaría asumir la tarea de educar como un proyecto constructor de tejido social, de restitución y fortalecimiento de subjetividades, de enriquecimiento de horizontes de vida digna para las generaciones que se forman en las escuelas.

A modo de ejemplo analicemos el Cuadro 1 elaborado por Sánchez (2008), en el que compara los planteamientos de la UNESCO a través de los cuatro principios de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir juntos y en paz (Delors, 1997), en relación a los planteamientos del Proyecto Tuning para América Latina, que se impulsa desde la Unión Europea para promover el discurso y la formación en competencias en esta región.

El Cuadro 1 elaborado por Lourdes Sánchez, es un intento por identificar cómo se produce la articulación de 27 competencias que declara y promueve el Tuning para América Latina en la presente década primera del S. XXI, ahí se elabora una distribución de competencias y se observa que 14 competencias específicas de 27 promueven el aprender a hacer, en detrimento de 3 competencias para el aprender a conocer; 5 en el aprender a ser y 5 para aprender a convivir juntos y en paz.

CUADRO 1. Relación comparativa Delors-Tuning América Latina (competencias genéricas)

Aprender a conocer (UNESCO)	Aprender a hacer (UNESCO)	Aprender a vivir juntos (UNESCO)	Aprender a ser (UNESCO)
<i>1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis</i>	<i>2) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica</i>	<i>5) Responsabilidad social y compromiso ciudadano</i>	<i>10) Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente</i>
<i>4) Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión</i>	<i>3) Capacidad para organizar y planificar el tiempo</i>	<i>17) Capacidad de trabajo en equipo</i>	<i>12) Capacidad crítica y autocrítica</i>
<i>10) Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente</i>	<i>6) Capacidad de comunicación oral y escrita</i>	<i>19) Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes</i>	<i>16) Capacidad para tomar decisiones</i>
	<i>7) Capacidad de comunicación en un segundo idioma</i>	<i>21) Compromiso con su medio social-cultural</i>	<i>18) Habilidades interpersonales</i>
	<i>8) Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación</i>	<i>22) Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.</i>	<i>20) Compromiso con la preservación del medio ambiente</i>
	<i>9) Capacidad de investigación</i>		<i>26) Compromiso ético</i>
	<i>11) Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.</i>		
	<i>13) Capacidad para actuar en nuevas situaciones</i>		
	<i>14) Capacidad creativa</i>		
	<i>15) Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas</i>		
	<i>23) Habilidad para trabajar en contextos internacionales</i>		
	<i>24) Habilidad para trabajar en forma autónoma</i>		
	<i>25) Capacidad para formular y gestionar proyectos</i>		
	<i>27) Compromiso con la calidad</i>		

Fuente: Elaboración de Lourdes Sánchez. Tesista Colegio de Pedagogía FFyL e IISUE de la UNAM, 2008

Se podría otorgar el beneficio de la duda a esta distribución diciendo que quizá no es cuestión de cantidad el asunto de las competencias que privilegian el saber hacer, y que las competencias que caen en los principios actitudinales, morales y afectivos son cualitativamente suficientes para alcanzar una educación con valor social que promueva una inserción justa y democrática de las personas en su trama social local y en el plano social más amplio. Desafortunadamente nuestro trabajo de acompañamiento y observación a través de las prácticas de asesoría curricular, nos dicen otra cosa, que las competencias como se ensayan en el diseño curricular se acercan más a un enfoque neo-conductual en pleno siglo XXI, al clasificar y jerarquizar largas y fragmentadas listas de competencias, susceptibles de ser evaluadas bajo enfoques psicométricos y de la evaluación como medición y verificación de habilidades. De ahí la tesis, del dialogo y la tensión, para ubicar los límites del discurso de las competencias, antes que asumirlo irrestrictamente sin un desmontaje de sus alcances y de sus límites.

Polisemia: diversidad de procedencia disciplinaria de la noción competencia

Por las tensiones expuestas, no se puede llevar la noción competencia al campo educativo si antes, los sujetos de la *determinación curricular* (de Alba, 1991) no clarifican el sentido o significados de uso de la categoría competencia mediante el cual van a otorgar sentido al saber pensar y al saber hacer del curriculum, porque son ellos, los sujetos quienes poseen capacidad de imprimir dirección y sentido al proceso de elaboración y diseño; esto de algún modo respondería a las recomendaciones emitidas por Wilfred Carr (2006) desde la perspectiva de la investigación educativa como disciplina práctica, que es un enfoque que permite asumir decisiones no sólo correctas en sentido administrativo y teórico, sino éticamente correctas en el sentido de la educación como práctica social.

Existen muchas experiencias de diseño curricular usando el concepto competencias de forma des-contextualizada, es decir, carente de la claridad sobre su lugar de procedencia disciplinaria, muchas de esas experiencias son

ejecutadas con apresuramiento y con escasa discusión conceptual y metodológica, con limitado tiempo y programas para capacitar y actualizar a los profesores para modificar sus pautas tradicionales de enseñanza centradas en el conocimiento disciplinario⁶.

Así por ejemplo, en un rápido recorrido semántico del término competencia, y siguiendo a Díaz Villa (2006) tenemos que significa de modo diverso según proceda del campo de la lingüística, de la antropología, de economía, y de los significados que adquiere en la resignificación que se produce en el campo de la educación:

Desde la lingüística significa competencia lingüística, capacidad creativa de la lengua, competencia asociada a la creatividad, activación del conocimiento de acuerdo a reglas gramaticales durante el desempeño en el uso de la lengua.

En la antropología, se alude a la competencia cultural en tanto la cultura se compone de sistemas de símbolos colectivos compartidos –según Levi Straus (en Díaz Villa). Este rasgo semántico nos muestra la complejidad de la noción competencia en el ámbito de la cultura, lo cual no se reduce al saber hacer, menos a la simple actividad de manipulación entre medios – fines.

Según Díaz Villa (2006) estos aspectos tanto lingüísticos como antropológicos, perfilan un sentido complejo y a manera de un “substratum”, una forma interior [o interiorizada a través de los contactos culturales entre diversas

⁶ Hace unos días, justo cuando redactaba esta ponencia, recibí en mi oficina una solicitud de una institución de educación superior, pública, para trabajar en el 2009 un seminario para profesores sobre el tema de las competencias, porque ya han elaborado la modificación de su plan de estudios bajo este enfoque, pero se requieren ahora estrategias metodológicas para operar dicho plan y sobre todo enseñar a los profesores a trabajar con el discurso y las estrategias del enfoque de competencias. A reserva de conocer cómo se está configurando el caso y proceso a partir del enfoque por, para, en competencias, no conozco aún el modo metodológico que han empleado, por lo cual he solicitado la lectura del documento formal de la modificación para poder analizar el caso, y sólo después acercarme a dialogar con esta comunidad académica para asesorar, desde mi propio posicionamiento, qué se puede hacer, y ellos a su vez que decisiones consideren viables y pertinentes para tomar.

generaciones] que subyace a los sujetos, quienes intrínseca y procesualmente llegan a ser competentes.

A partir de la procedencia de la economía, la competencia pretende cambiar los modelos educativos, sobre todo con el impulso y empuje de los organismos internacionales como el Banco Mundial, el cual presiona además por medio del otorgamiento condicionado de financiamiento para la educación.

Se apunta desde la economía a transformar la gestión educativa tradicional hacia demandas económicas acotadas en el nuevo orden económico mundial, tendiendo a la conformación de la sociedad del conocimiento y de la economía del conocimiento.

En este marco se revitaliza la teoría del capital humano para redimensionar el papel del individuo para acceder a producir, procesar, asimilar, aplicar, optimizar, performar y evaluar información y conocimientos que demandan las diversas ocupaciones de un mercado laboral profundamente competitivo.

Competencias y educación

Al viajar el concepto competencia al campo de la educación en el mejor de los casos como lo plantea Allal (1993, 2002) tendría que incorporarse no fragmentariamente, sino en una *red funcional* de sentidos educativo formativos, una red que precise componentes cognitivos, afectivos, sociales o sensorio motores.

Una competencia en tanto red funcional escasamente es lograda exitosamente en el ámbito de las experiencias de diseño curricular, y no como conductas fragmentadas que en muchos casos han derivado las experiencias curriculares bajo este enfoque; en cambio una red funcional puede ser vivenciada en diversas situaciones persiguiendo una determinada finalidad [ser competente

para algo como finalidad mediata no inmediata]. Para ello la autora distingue en el diseño y en la evaluación curricular, entre competencia, desempeño y capacidad y sus significados diferenciados, y en el mejor de los casos relacionados. Esto supone que se puede tener el dominio de una capacidad pero no del mismo modo un desempeño y competencia en tanto red funcional. Es la acción funcional y la finalidad eficaz lo que da sentido a la competencia en educación según la autora.

Una competencia comprende pues, diversos tipos de conocimientos relacionados (en una red), que se ensayan en una “familia” de situaciones que van orientadas a una finalidad (Gillet, 1991), basadas en la apropiación de modos de interacción y de herramientas socioculturales.

En México, y quizá en algunos países de la región latinoamericana, el trabajo en curriculum en relación a competencias ha presentado dificultades. Ha sido una noción emergente en los 90' y su incorporación ha sido apresurada. Priva el inmediatismo y la ausencia de un debate conceptual (Díaz Barriga, 2006) que al menos tome en cuenta algunos de los planos de significación y potencialidad disciplinar que arriba hemos esbozado. Es un concepto que se ha puesto de moda, si por moda se entiende la copia apresurada de planteamientos complejos, lo cual provoca confusión y experiencias que una vez diseñadas, a posteriori encuentran dificultades para la operación y el desarrollo curricular.

Los saberes socialmente productivos: una categoría que abre posibilidades en curriculum

Nuestra hipótesis guía recupera el legado pedagógico latinoamericano, América Latina ha sido al menos desde los 80 del siglo pasado, un lugar de cantera de revisión crítica de planteamientos instrumentales o en extremo economicistas del lenguaje curricular y didáctico. Por eso recorro a autores como Puiggrós y Gagliano y Freire, a Barco, A. Díaz Barriga y de Alba, entre otros, para pensar en una conceptualización posiblemente alternativa, lo que hemos denominado en otro trabajo los *aprendizajes socialmente significativos* (Orozco, 2006)

Antes una revisión de la categoría saberes socialmente productivos (SSP) propuesto por Adriana Puiggrós y Rafael Gagliano en un libro publicado en 2004, *La fábrica de conocimiento*.

Los SSP en principio resignifican el papel social del conocimiento, e introducen el término saber como aquellos saberes de la experiencia cultural de las personas que les permite modificar sus subjetividades, enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, saberes que modifican el 'habitus' de las personas o grupos; son saberes que enriquecen y potencian el capital cultural de la sociedad o de la comunidad; estos SSP engendran porque son fuerzas de pericia que emergen en el espacio de la sociedad civil [rural, urbana o periurbana]; estos saberes conforman un bagaje cultural social que están disponibles y volcados a la praxis laboral convivencial, organizativa, recreativa y surgen de las relaciones sociales. Los saberes socialmente productivos emanan de la experiencia y de la experimentación, son saberes no letrados y tácitos pero que conforman un piso de significaciones compartidas. Y algo sumamente importante, se expresan en términos de proyectos [con direccionalidad social]. Es por ello que resignifican el papel del conocimiento (Puiggrós y Gagliano, 2004). Esta es una aportación gestada en la cultura argentina-latinoamericana y podemos compartir con ella saberes de nuestras propias experiencias.

Esto es lo que hace falta hacer más visible en el diseño curricular desde el bachillerato hasta la educación superior, es un reto para las comisiones dedicadas al trabajo curricular y exige la actualización de nuestro propios lenguajes curriculares. Es un reto y espacio de interlocución y apropiación para el asesor curricular también (Orozco, 2007)

Los aprendizajes socialmente significativos (ASS)

Este ensayo conceptual nos permite **entrar en dialogo y tensión con los discursos** y sobre todo los usos o *sobre-usos* (Sánchez, 2008) de las competencias en educación.

a) la dimensión política en relación a saberes y competencias

Adriana Puiggrós (2005) sostiene que el discurso de las competencias y el discurso de los saberes socialmente productivos, no son equivalentes, no llegan al mismo lugar; estos producen mundos de sentidos distintos y antagónicos. Por esto, “... *la distinción entre saberes y competencias no es una preocupación sólo académica, sino político-cultural*” (Puiggrós y Gagliano: 2004, 8)

b) La dimensión económica en la lógica (gnoseológica) de las competencias

Las competencias ponen el énfasis en el desarrollo del saber y del saber hacer (en el trabajo) para los nuevos modos de producción flexible *-flexible work-* (Castells: 1999). Enfoques más recientes están incorporando, además de las preocupaciones económicas, el tema de los valores, los principios éticos y las actitudes. Desde nuestro punto de vista lo social, desde lo escolar y lo más común que hemos encontrado, es cuando abarca lo escolar y la promoción de las interacciones entre subjetividades para calmar las tensiones sociales, antes que abrir los ojos y las conciencias para comprender el presente social amplio.

Aquí se abre un campo más de posibilidades, re-pensar y resignificar la categoría *trabajo* para pensar los SSP y los ASS de estos. Tejer un lazo de sentido entre aprendizaje y trabajo sería potencial para la re-elaboración del curriculum, desde el nivel básico al superior, sobre todo el nivel bachillerato, siempre y cuando dicho lazo tienda a regenerar y fortalecer el tejido social en América Latina y el Caribe.

Habrá que dar un giro en el tratamiento del trabajo como SSP, esto haría pensar un cambio de rumbo y no sólo la dirección social de lo que insistentemente indican las políticas de organismos internacionales como la OCDE, cuando promueven la organización curricular a partir de la relación educación – trabajo, lo que genera el egreso de mano de obra calificada con las “nuevas calificaciones” o competencias requeridas para el modo de producción de la economía informacional o de mercado.

Hay que volver a revisar la historia de la categoría trabajo, suponemos esto podría empezar a cubrir un vacío de significado en el curriculum. Ésta es otra lazada, que tendrá que tejerse en fino y contundentemente, por lo pronto dejamos pincelado el rasgo como posible *contorno de articulación curricular* (de Alba, 2002) para pensar el *curriculum como un complejo* (de Alba, 2007) que exige la refundación del vínculo curriculum – sociedad para atender variados frentes y espacios sociales del trabajo que incluya empresas de todo tipo y no sólo las empresas red, sin excluirlas incluso.

c) Un giro político para pensar la relación educación - trabajo y aprendizaje

En posición antagónica a lo que visualizamos como un enfoque pedagógico centrado en el saber hacer de las competencias, el discurso de los *saberes socialmente productivos* recuperan y *reactivan* (Laclau: 1999) el legado cultural, los saberes locales culturales; se afirma y fortalece la interioridad de las identidades, lo primero es la formación que recupera los aspectos culturales que afirman la autoestima de los sujetos, la que valora la subjetividad y la fortalece, en tanto que la exterioridad de la identidad alude a los elementos culturales, valores, conocimiento que proviene de fuera, y que logran establecer diálogo enriquecedor no excluyente con la interioridad de la misma identidad (de Alba, 2007). Esto es lo deseable en el contexto de la visión entre globalización sin desconocer el contexto de la crisis. Fortalecer las identidades de los estudiantes y de las enseñanzas de los maestros cuando se otorga sentido y significado pedagógico a sus saberes, a

sus *experiencias*; es decir, sus conocimientos no están centrados o subordinados en los saberes conceptuales de la ciencia(s) contenido(s) en la estructura curricular (plan y programas como estructuras de contenidos conceptuales), sino en sus experiencias de aprendizaje que fortalecen sus saberes culturales y reivindican sus intereses políticos regionales específicos.

d) El vínculo maestro – alumno se desplaza hacia una nueva estructura didáctica de las comunidades

El vínculo maestro - alumno se desplaza y enriquece hacia el vínculo sujetos estudiantes y maestros organizados en una nueva estructura didáctica para, y con las comunidades. Esto es posible de imaginarse si a través de los contenidos curriculares, en tanto sus componentes como contenidos conceptuales y contenidos de experiencia (de Alba y Orozco, Documento, 2005) ponen a jugar los tres niveles de la experiencia como legado, como subjetividad y como presente (Puiggros, 2005), que resignifican el saber escolar junto con el saber de las comunidades, que se construyen con ellas y son para ellas. Esto es lo que visualizamos –aún incipientemente- como la refundación de la escuela y la didáctica o de *nueva didáctica*, rememorando la dimensión política de la didáctica que Barco sostiene a comienzos de los años setenta (1988)⁷.

Una nueva estructura didáctica para América Latina, supondría que los muros de la escuela no son fijos, gracias a las experiencias de aprendizaje la escuela puede –si se sueña en ello- transformarse en una especie de *ferry* o *nave* que circule por los *mares* y *puertos* de la modernidad y la postmodernidad (Aguirre

⁷ Este trabajo fue escrito por Susana Barco en un momento de reflexión pedagógica y didáctica en las Facultades de Pedagogía de la Argentina. Es leído en México entre fines de los setenta y principios de los ochenta. Si bien la misma autora ha hecho una autocrítica de su trabajo, en la misma década de su aparición, sí marca un giro en la discusión del campo. Ángel Díaz Barriga afirma al respecto: “Es el primer esfuerzo que se realiza por establecer una articulación entre política y didáctica. De hecho, se pretende mostrar que las formas metodológico didácticas no son neutras, sino que tienen profundo compromiso con proyectos políticos. Los modelos pedagógicos que se establecen en el aula tienen resonancia de los proyectos políticos que se establecen en la sociedad.” (A. Díaz Barriga, 1988) Hoy esta tesis está más que asumida en las discusiones del campo de la didáctica, pero en aquel momento, la perspectiva de Barco constituyó un giro epistémico político y una visión de la pedagogía latinoamericana que empezaba a seguir a Freire.

Lora: 2005)⁸, con paredes abatibles mediante la experimentación (Dewey en Puiggrós, 2005) que al tocar puertos comunitarios (comunidades, familias y grupos de familias, organizaciones civiles, proyectos comunitarios, grupos organizados en torno proyectos de desarrollo (de Alba, Aurelio, 2004), entre otros), tocan los espacios de la comunidad y la comunidad se convierte en un lugar emergente como espacio de resignificación de los aprendizajes socialmente productivos y significativos; aún más, el límite entre escuela – comunidad es un continuo (Puiggrós, 2005)⁹ de experiencias de aprendizajes.

Si introducimos la idea de la identidad y sus elementos de interioridad y exterioridad que de Alba propone (2007) en este análisis sobre el dialogo y la tensión entre saberes y competencias, los primeros son políticamente necesarios para la didáctica, el aprendizaje y la enseñanza regionales, no son estas categorías universales porque atiende lo local para posicionarse frente a lo global como reto. El vínculo entre identidades y saberes puede ser la categoría de experiencias de aprendizaje por desarrollar¹⁰, porque la idea de experiencia no es el hacer por el hacer o la acción técnica del hacer, como sostiene Gadamer:

[Las...] fuentes de *experiencia* tienen una característica común: *su conocimiento sólo se vuelve experiencia cuando se integra en la conciencia práctica de quien actúa.*” (Hans-Georg Gadamer: 1996)

A manera de síntesis de la categoría Aprendizajes Socialmente Significativos

Se apoya, y ha sido posible pensarla, a partir de la categoría *saberes socialmente productivos* (Puiggrós y Gagliano, 2004) que funge como un basamento central. Están estrechamente cercanas, por lo pronto se advierte que los ASS ponen el énfasis en el plano metodológico didáctico, intentando pensar una nueva didáctica,

⁸ Esta es una interpretación de la metáfora que nos ofrece Aguirre Lora en su obra (2005)

⁹ Puiggrós sostiene la necesidad de la continuidad de las experiencias. Nosotros hablamos de la necesidad de la continuidad de las experiencias de aprendizaje.

¹⁰ Es la Universidad Veracruzana en México, la institución de educación superior que explícitamente introduce el concepto experiencias de aprendizaje en la reforma académica y curricular del Nuevo Modelo Educativo (1999)

distinta a la gestada en América Latina en los setenta. Esto es, incluyendo como constitutiva del campo didáctico a la dimensión política, pero poniendo igual énfasis en la cultural ahora, en el S. XXI, cuando esta dimensión alude al contacto cultural en términos de las múltiples culturas latinoamericanas con sus propios modos de incorporar saberes nuevos o diferentes, y para reconstruir el tejido entre escuela – aula – laboratorio y comunidad; a partir de ello generar nuevos modos de pensar la selección y organización de contenidos curriculares.

Los ASS exigen reinventar la estructura didáctica, porque ahora la didáctica no será reducto escolar, pero sin dejar de serlo, puede llegar a ser comunitaria, cuando el saber escolar salga del encierro escolarizante y se reconfigure como conocimiento de la experiencia social.

La dimensión político cultural pone en tensión (vigilancia y alternativa) al concepto aprendizaje significativo de corte cognoscitivista, demarcándose de éste y concibiéndose como aprendizaje socialmente significativo, porque sin desatender los aspectos del aprendizaje individual del alumno centrados en las dimensiones cognitiva y racional -intelectual, crea lazos de aprendizaje que fortalecen la interioridad y la exterioridad de la identidad (de Alba, 2007) de los educandos con fuerte imbricación de la construcción de un proyecto alternativo a la modernización educativa, idea central de la agenda didáctica de la sociedad global homogénea.

Los ASS articulan prácticas escolares con prácticas comunitarias, sociales, culturales y productivas. Este aspecto abre cancha para tejer fino mediante la creatividad metodológica en los procesos de elaboración y re-elaboración del curriculum. La interacción del aprendizaje no es solo intra escolar, sino entre la escuela y la comunidad. Éste es un modo de expresión didáctica del vínculo curriculum – sociedad, que requiere arribar a procesos de discusión conceptual como espacio analítico y de reflexión que acompañe a procesos de construcción metodológica del curriculum.

Esta idea de los ASS, exige que las relaciones y las interacciones entre los sujetos de la educación junto con los sujetos sociales en espacios de la sociedad civil, cultural y política comiencen a sostener proyectos de comunicación y alianza. Lo cual implica repensar el lazo social que se tiene que mover y reconstruir entre escuela, curriculum y sociedad. Quizá esto suene a sueño poco viable, pero no lo pensamos cómo podremos caminar hacia él, hagamos un esfuerzo de creación de propuestas curriculares en dialogo y tensión con el discurso limitado de las competencias en educación .

Bibliografía y fuentes de consulta

- Aguirre Lora, María Esther (2005) *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*. México, Centro de Estudios sobre la Modernidad y Plaza y Valdés, 265 pp.
- Barco de Surghi, Susana (1975) “¿Antididáctica o nueva didáctica?” en: Susana Barco. *Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores*. México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Aragón – UNAM (Antologías de la ENEP Aragón No. 38) Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Aragón – UNAM, 1988
- Barnett, Roland (1994) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa editorial, 2001, 286 pp. Serie Educación superior.
- Wilfred Carr- “La investigación educativa como una disciplina práctica”. Conferencia presentada en la reunión del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Pachuca, 9 de noviembre de 2006.
- Castells, Manuel (1996). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. I. La sociedad red*. Traducción: Carmen Martínez Gimeno. México, Siglo XXI Editores, 1999.
- de Alba, Alicia (2007) Capítulo 1. “Curriculum complejo. Reconstruyendo la crisis: la complejidad de pensar y actuar en su contexto” en: Rita Angulo y Bertha Orozco (coordinadoras) *Alternativas metodológicas de intervención curricular en educación superior*. México, Seminario. Curriculum y Siglo XXI, Universidad Autónoma de Guerrero y Plaza y Valdés Editores.
- de Alba, Alicia. (2002). Curriculum universitario. Académicos y futuro. México, Plaza y Valdés-CESU-UNAM, 434 p.
- de Alba, Alicia (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México, Centro de Estudios sobre la universidad, UNAM, 106 pp.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Correo de la UNESCO, México, 1997, 302 pp.

- Díaz Barriga, Ángel (2006) “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz del cambio?” En: *Revista Perfiles Educativos*. 3ª. Época, Vol. XXVIII, Núm. 111, Centro de Estudios sobre la Universidad – UNAM, México, pp. 7 – 36
- Díaz Villa, Mario (2006) “Introducción al estudio de la competencia. Competencia y educación” en: René Pedroza Flores (compilador). *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas*. Barcelona, Pomares, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 29 – 68.
- Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación?*, México, Siglo XXI Editores, 109 pp.
- Liotard, Jean-Francois [1994] *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. 5ª. Ed. Trad. Mariano Antolín Rato, Madrid, Ediciones Cátedra, 119 pp.
- Orozco Fuentes, Bertha (2007) “El asesor en curriculum: experiencia desafiante entre la función de escucha y la intervención” en: R. Angulo y B. Orozco (coordinadoras). *Alternativas metodológicas de intervención curricular en educación superior*. México. CONACYT, UASLP, UNAM-IISUE-CXXI, UAG, UACH, Plaza y Valdés, 366 pp., pp. 117-142
- Orozco Fuentes, Bertha (2006) Ponencia. “Aprendizajes socialmente significativos: en dialogo y tensión con el discurso de las competencias”, en Memorias de los 50 años del Colegio de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, abril de 2006.
- Puiggrós, Adriana (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2005, 131 pp.
- Puiggrós, Adriana y Rafael Gagliano (Dirección) (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens Ediciones, Santa Fé, Argentina, 235 pp.
- Rama, Claudio (2006) *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. México, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 240 pp.
- Sánchez García, Lourdes V. (2008) Tesis de licenciatura en pedagogía en proceso. *Noción de competencias en el campo educativo: tensiones en su introducción en la formación profesional universitaria*. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Documentos de organismos internacionales

- OCDE (1998). *Making the curriculum work*. Centre for Educational research and innovation-OCDE, Paris, 1998, 123 pp.
- OCDE (1999). *Innovating schools*. Centre for Educational research and innovation-OCDE, Paris, 135 pp.
- UNESCO. INFORME MUNDIAL (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*, 244 pp.
<http://www.unesco.org/publications>