

Curriculum: debates actuales. Trazos desde América Latina*

Currículo: debates atuais. Curso
da América Latina

Curriculum: actual debates.
Traces from Latin America

Mario Díaz Villa**

* La universidad moderna se define como el epicentro de la racionalidad, asociada con: la misión y la visión; los fines, las metas y los resultados; la formación profesional flexible; el desarrollo de competencias; el emprendimiento organizado; el uso racional de los recursos; el permanente cambio (curricular, pedagógico, académico); la relación estratégica universidad-Estado-empresa; y la relación universidad-sociedad-desarrollo económico.

** Doctor en Sociología de la Educación de la University of London.

Resumen

Ubicado en los límites del pensamiento curricular y de su crítica, el autor hace algunas consideraciones generales sobre el currículo en la educación superior para luego derivar efectos sobre la formación universitaria cuyos derroteros contemporáneos pasan por los discursos de la flexibilidad y de las competencias. La exposición construye un diagnóstico que explica derivaciones críticas sobre lo que hoy constituye el conocimiento en la universidad, las prácticas profesionales, las sociedades de habilidades y las economías del conocimiento.

Palabras clave

Currículo, formación universitaria, recontextualización, flexibilidad, América Latina.

Resumo

Localizado na orla do pensamento curricular e sua crítica, o autor faz algumas observações gerais sobre o currículo do ensino superior em seguida obter efeitos sobre a educação universitária contemporânea cujos caminhos passam pelos discursos de flexibilidade e habilidades. A exposição constrói um diagnóstico que explique comentários derivações do que hoje constitui o conhecimento na universidade, práticas profissionais, habilidades sociedades e economias do conhecimento.

Palavras chave

Currículo, ensino universitário, recontextualização, flexibilidade, América Latina.

Abstract

Placed on the limits of curricular thinking and its critic, the author makes some general considerations about the curriculum in superior education to then derives its effects on the university formation who's contemporary paths go through the speeches of flexibility and competencies. The exposition builds a diagnostic that explains critical derivations about what constitutes knowledge in the university, professional practices, societies of abilities, and economies of knowledge.

Keywords

Curriculum, university formation, recontextualization, flexibility, Latin America.

Fecha de recepción: 1 de abril de 2014

Fecha de aprobación: 31 de mayo 2014

Mi experiencia como profesor universitario me ha enseñado que, para pensar los problemas curriculares universitarios, no basta la experiencia. Pensar el currículo universitario implica ir más allá de la mera experiencia que impide acceder al conocimiento de las fuerzas profundas intrínsecas a su producción. ¿Qué relación hay entre conocimiento y currículo?, ¿Qué principios subyacen a la transformación del conocimiento en el currículo?, ¿Qué va del currículo clásico a la formación profesional contemporánea? Estas son preguntas que permanecen en los límites del pensamiento curricular, y que se han convertido en objetos de disputas entre las diversas perspectivas que hoy pugnan por instalar nuevas identidades al servicio de las múltiples voces.

Muchos de los estudios existentes muestran las condiciones o, mejor, *determinaciones* históricas, políticas, económicas, sociológicas y psicológicas que confluyen a la hora de formular el currículo. Es común encontrar este tipo de estudios, asociados a la racionalidad de currículo; racionalidad que responde: a un conjunto específico de principios; a la identificación de objetivos; a la definición de propósitos que serán alcanzados; a los métodos que serán seguidos; y a los criterios que serán aplicados para su evaluación o seguimiento.

En este sentido, hoy ya es un lugar común referirse a los cambios sustanciales del currículo, implicados por las transformaciones de la economía, por el sistema laboral y, en general, por los cambios en las bases colectivas de la sociedad. Eso es lo que los expertos —preferiblemente funcionarios— de las agencias internacionales han venido haciendo; pero es también el ejercicio que se realiza en las universidades latinoamericanas cuando se formulan los currículos en términos funcionales y contextuales, de cara a las necesidades de desarrollo, de crecimiento, de modernización, de globalización o de virtualización de la vida, la educación y el trabajo. De allí la importancia de esclarecer el sentido y el significado que subyace a la práctica curricular en la educación superior en América Latina, y de preguntarse hasta qué punto la universidad ha dejado de ser el lugar de la razón y de la preservación del conocimiento, para convertirse en una agencia de preparación de capital humano —como se predica en muchos proyectos institucionales—, materializado en profesionales “competentes”, “contextualizados”, “flexibles” y “empreendedores”¹.

1 La universidad moderna se define como el epicentro de la racionalidad, asociada con: la misión y la visión; los fines, las metas y los resultados; la formación profesional flexible; el desarrollo de competencias; el emprendimiento organizado; el uso racional de los recursos; el permanente cambio (curricular, pedagógico, académico); la relación estratégica universidad-

Entonces, son varias las razones para pensar que la universidad latinoamericana no es el campo de producción de teoría curricular, sino de adaptación y recontextualización de demandas contextuales, expresadas en el crecimiento permanente de programas de formación:

- En primer lugar —y esto puede ser un reto conceptual para muchos comités curriculares de las universidades—, es posible afirmar que, por lo general, en la universidad latinoamericana se hace currículo sin una teoría curricular, pues, más que teoría, lo que existe es una retórica curricular que cabalga sobre las dimensiones paramétricas establecidas como enfoques o modelos por agencias y agentes nacionales e internacionales.
- En segundo lugar, si bien puede existir un discurso crítico sobre el currículo, no va más allá de verlo como un sistema transmisor cultural, o un catalizador de mensajes ideológicos. Esta concepción, con todo lo relevante que pueda ser, deja de lado el estudio de los principios subyacentes al currículo. Como sistema de mensajes, en el siglo XXI el currículo se mueve entre la nueva racionalidad del conocimiento (“condición postmoderna del conocimiento”, asociada al “Modo 2” de producción², o a la noción de “saber”³) y las nuevas racionalidades socioeconómicas y culturales que demandan nuevas habilidades o competencias.
- En tercer lugar, las permanentes recontextualizaciones del currículo en relación con el *qué* requerido por la formación, han desplazado los discursos instruccionales, centrados en contenidos derivados de las disciplinas, hacia contenidos centrados en competencias intra-, inter- y trans-contextuales (genéricas, transversales), relacionadas con “saber”, “saber-hacer” y “saber-ser” o, de manera más general “saber-cómo” (cómo saber, cómo hacer, cómo ser). Esto ha conducido a la proliferación de competencias —cognitivas y socioafectivas— sin contenido, esto es, competencias sin vínculo con el conocimiento. Entonces, cabe la pregunta: ¿De qué conocimiento se trata cuando hablamos de competencias?

Estado-empresa; y la relación universidad-sociedad-desarrollo económico.

2 Se refiere a la producción de conocimiento en un contexto de aplicación, orientado fundamentalmente a la solución de problemas. Generalmente, opera fuera de la universidad. Véase: Gibbons et al. (1997).

3 En *La condición postmoderna: informe sobre el saber*, François Lyotard explicita la diferencia entre conocimiento y saber. Véase: Lyotard (1987).

Los puntos anteriores nos pueden servir de base para examinar el sentido actual del currículo en la educación superior en América Latina y, especialmente, para establecer sus alcances y dimensiones formativas, en un periodo caracterizado por cambios sustanciales en la producción de conocimiento y en su naturaleza, y por transformaciones profundamente desiguales en las bases sociales que han determinado el reenfoque en las concepciones de vida, educación, sujeto, identidad, trabajo, y en sus relaciones intrínsecas.

En lo que sigue, nos referiremos a las relaciones entre currículo y formación universitaria. Presentaré unas consideraciones generales sobre el currículo en América Latina. Luego abordaré el tema de las relaciones entre el currículo y la formación universitaria. Y, finalmente, elaboraré algunas conclusiones.

Consideraciones generales

Para referirse al currículo en la educación superior en América Latina, es necesario partir de varias consideraciones, motivo imprescindible de debate entre los estudiosos del “campo curricular latinoamericano”. Estas son:

- a. Los currículos de muchas instituciones de educación superior se producen con una “caja oficial de trucos” y no con herramientas teóricas ni metodológicas fuertes que examinen las macro y micro-condiciones que determinan el potencial significativo del conocimiento recontextualizado, así como los procesos y reglas que subyacen a la legitimación de su selección, organización y distribución en los planes de estudio.
- b. Poco se cuestiona la inestabilidad semántica de los conceptos que viajan a la educación superior en América Latina, por lo general recontextualizados por las macro-agencias internacionales. Se adoptan de manera instrumental y, sin establecer sus intereses, ni su inteligibilidad descriptiva o explicativa, se adecuan a cualquier taxonomía curricular. No es gratuito que el campo de la educación superior en América Latina se haya plagado de nuevos significantes curriculares ambiguos (incluso vacíos). Por esto, el manejo de las nociones curriculares resulta un arbitrio institucional, difícil de codificar por los estudios comparativos⁴.

4 En *Lectura crítica de la flexibilidad Vol. 1 La educación superior frente a los retos de la flexibilidad*, planteé la coexistencia de las formas dominantes de organización del currículo (campos, áreas, componentes, asignaturas y cursos) con nuevas formas de organización curricular centradas en la actividad, la experiencia, el contexto y la interacción socio-cultural, como principios constitutivos del desarrollo de la competencia profesional.

- c. Si bien es cierto que la producción intelectual en el campo curricular es cada vez más amplia y heterogénea —dada la multiplicidad de nociones, enfoques, modelos, procesos, métodos y estrategias curriculares que se difunden a través de numerosos medios (libros, revistas especializadas, eventos)—, nos arriesgamos a afirmar que en América Latina no existe un campo curricular consolidado⁵ que resuelva el sinnúmero de interrogantes, objetos y sub-objetos, que se plantean al currículo y dentro de este⁶. Además, los trazos o líneas de demarcación con otro tipo de estudios educativos (diseño, planificación, evaluación, desarrollo) es muy débil. No existen demarcaciones claras sobre sus perspectivas o métodos, debido a que el campo incluye un profuso lenguaje cargado de ambigüedad e instrumentalidad.
- d. En muchas instituciones de educación superior, el currículo se asume como un asunto estratégico, no conceptual, para la toma de decisiones en materia de formación profesional, aprendizaje, y creación de programas con sus respectivos planes de estudio. Así, de forma acrítica, la noción de currículo se hace extensiva a todo el quehacer institucional formativo, a la organización del

5 En la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Redalyc) no hay revistas latinoamericanas sobre estudios curriculares. Además (a manera de ejemplo), los artículos publicados, entre 1996 y 2007, en investigación educativa ascendió al 56% en Norteamérica y al 28% en Europa, mientras que en América Latina solo fue en 2%. Véase: García Cepero, María Caridad (2008) “Panorama de las publicaciones seriadas y producción académica en el área de Educación”. *Revista Internacional de Investigación en Educación* Vol. 1. N° 1. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3353/2554>. Si consideramos que el aporte de América Latina a la producción científica mundial pasó de un 2,6% en 1998 a un 3,82% en 2010, se puede inferir lo que puede ocurrir en la producción en educación. El problema central de la producción sobre currículo tiene que ver con la amplia segmentación de temáticas. Véase, por ejemplo, la arbitraria agrupación que propone Coll (2006): 1. función social de la educación escolar en general y de la educación básica en particular; 2. selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares; 3. papel de los estándares y las evaluaciones de rendimiento del alumnado; y 4. procesos de reforma y cambio curricular.

6 Si bien existe un campo de estudios curriculares, no puede asumirse como un campo disciplinario. El discurso curricular se produce a partir de discursos primarios que no pertenecen a otros campos. En este sentido, el currículo tiene su origen en el campo de recontextualización, independientemente de los esfuerzos de ciertos grupos y comunidades por legitimarlo como disciplina. Por esto, la producción curricular es heteróclita y, la mayoría, de bajo nivel descriptivo y explicativo. Esto no significa que no haya importantes personajes cuya producción sobre aspectos curriculares es relevante. Ahora bien, los países donde se concentra la mayor producción en materia curricular son Argentina, México y Brasil. En Argentina, las orientaciones predominantes han sido dos: el desarrollo curricular y la innovación curricular.

aprendizaje, y yuxtapuesto a políticas relacionadas con estándares, evaluación del rendimiento, reformas curriculares, innovaciones e, inclusive, a la pedagogía, etc. De esta manera, **el currículo se ha convertido en el medio fundamental para legitimar, regular, ordenar y reordenar las tareas educativas, en coherencia con las demandas de las políticas estatales apropiadas de políticas internacionales**⁷.

- e. Finalmente, **la poca capacitación pedagógica y curricular de un cuerpo académico que proviene —en su mayoría— de campos disciplinarios y profesionales, hace más precaria la orientación de la formación, la cual se realiza a partir de principios y criterios curriculares disímiles y, en algunas ocasiones, autárquicos. Desde este punto de vista, resulta muy difícil comparar procedimientos y resultados formativos: los procedimientos se escinden entre, por un lado, las prácticas pedagógicas expresadas en documentos institucionales y, por otro, las prácticas pedagógicas cotidianas de los profesores**⁸.

Del currículo en la formación universitaria

Esta sección plantea las relaciones entre formación universitaria y currículo. Se trata de un tema amplio y complejo, sobre el cual hay muchas voces, muchos discursos, y una gramática de posiciones, junto con sus poderes y controles, que luchan, no solo por legitimar, sino también por hacer hegemónicas las descripciones y explicaciones de sus perspectivas sobre estos objetos de estudio. Ahora bien, el hecho de que se trate de un tema de las ciencias sociales torna el asunto más complicado, dada la proliferación de los lenguajes que pretenden asumirse como verdades en el campo universitario, especialmente, en lo concerniente a **los contenidos formativos, los cuales poco tiene que ver con el conocimiento, en la llamada “sociedad del conocimiento”**.

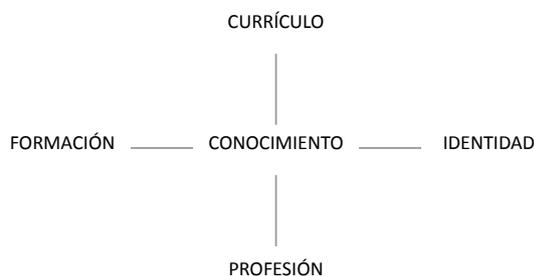
7 Es importante considerar la tensión entre las concepciones tradicionalistas y las técnico-instrumentalistas, y entre éstas y las denominadas postmodernistas, las cuales se asumen como críticas de las posturas anteriores. Las posiciones técnico-instrumentalistas están menos interesadas en construcciones teóricas y más en desarrollar las políticas curriculares que llevan el sesgo de los discursos legitimados, tanto por agencias nacionales como internacionales. Si bien dichas posiciones se enmarcan en lo que consideran función social o económica del currículo, el problema está en determinar qué se entiende por función social, noción que no está abstraída de las relaciones de poder y de control que subyacen a la reproducción de principios dominantes de clase, región, religión, etnia, etc.

8 Abordé este tema en el artículo “Reforma Curricular: elementos para el estudio de sus tensiones”. Véase Díaz (2007).

Los conceptos formación universitaria, currículo y, los más recientes, como formación flexible, flexibilidad curricular, o currículo flexible, pueden analizarse, bien sea a partir de las descripciones aisladas de cada concepto, o bien a partir del esfuerzo por articular y producir relaciones entre ellos (interdependencia, determinación, autonomía). Parecería un ejercicio abstracto y descontextualizado, pero también pueden hacerse a la luz del creciente énfasis técnico-instrumentalista, que ve el currículo como un medio de responder a las necesidades de la economía y, en consecuencia, un medio de preparación de profesionales globales, más competitivos y más dependientes de la economía del conocimiento.

Si hay un reservorio de significados, realizaciones y contextos en relación con la flexibilidad, la formación y la identidad, qué aspectos debemos considerar para que podamos intentar responder a inquietudes como las siguientes: formación, ¿En relación con qué? ¿En interés de quién? ¿Para qué propósitos? ¿Qué identidades se constituyen a través de la formación profesional, o de la formación profesional flexible? ¿Cómo afecta la formación flexible la identidad profesional? Estas y otras preguntas son problemáticas en razón de los cambios profundos que se han producido en el siglo XXI, tanto en relación con el conocimiento, como dentro del mismo currículo universitario.

Para entrar en materia, utilizaré el siguiente esquema, que muestra las relaciones que podrían ser objeto de un estudio. En ellas, el conocimiento ocupa una posición nuclear, en la medida en que la formación rígida o flexible (configuración identitaria), en cualquier disciplina o profesión, presupone un cuerpo de conocimientos enseñados y aprendidos.



Esquema 1

En el esquema, estas relaciones no pueden analizarse en abstracto. No existe la formación o la identidad *per se*. Ellas presuponen relaciones internas (dentro de) y externas (entre), implican poderes y controles, y **subscriben una sustancia básica: el conocimiento que, como producción social, puede considerarse como la sustancia de la universidad** (Clark, 1991). Así, podríamos preguntarnos: ¿Qué cambios se pueden evidenciar

en el conocimiento, en la formación, en el currículo, en las identidades y en las profesiones?

De particular interés para nuestro análisis son las articulaciones que entre estos conceptos se dan alrededor del conocimiento, en un campo tan complejo como es la universidad. Ahora bien, estas relaciones no son puras pues, para efectos de la formación profesional, en cualquier campo, **el currículo se configura como el dispositivo fundamental de recontextualización, que actúa selectivamente sobre los campos epistémicos, o sobre los campos de prácticas.** Nuestra hipótesis es la siguiente: *hoy se ha debilitado la presencia del conocimiento* (la fuente más importante de la constitución, formación, de la identidad profesional) *en el currículo*, y **predominan nuevos criterios de selección, derivados de las nuevas perspectivas formativas centradas en las demandas de las nuevas realidades económicas. Dicho de otra manera, la fuerza epistémica que regulaba la dinámica curricular se ha debilitado frente a la dinámica contextual, la cual se inspira hoy en el principio de flexibilidad. Se privilegia el conocimiento práctico (saber hacer), que deriva en lo que puede denominarse “conocimiento tácito” o “experiencia práctica”.**

A pesar de esto, cualquiera que sea la relación que planteemos en el esquema, tendrá como principio constitutivo el conocimiento. En el caso de la universidad, conocimiento e institución configuran campos que entran en relaciones internas y externas o, como diría Bernstein (1993, 1998), relaciones *entre* y relaciones *dentro de*. Así, tenemos relaciones dentro de y entre las diferentes *disciplinas* y *regiones* que configuran el campo de producción de conocimiento, relaciones entre este campo y lo que podemos denominar genéricamente, el campo institucional (universitario) y, en éste último, relaciones ligadas a la estructuración del conocimiento en el currículo.

Ahora bien, cualquiera que sea el campo de conocimiento que se recontextualiza en el currículo, para efectos de formación o constitución de una identidad profesional, no puede abstraerse de los contextos en los cuales se produce y reproduce, ni de los poderes que residen en las posiciones de quienes dominan los campos que, directa o indirectamente, afectan a la educación. Para Moore (2001), los recientes debates sobre el currículo plantean las implicaciones que las reformas curriculares tienen en relación con las formas tradicionales de organización e identidad en el campo académico. También, Moore y Young (2001) consideran que **las presiones por el cambio ejercen demandas sobre los modos de producción de conocimiento y sobre las formas de organización del currículo.** Las tendencias en este último caso han sido, en primer lugar, hacia una mayor integración que incluye mayor conexión o articulación de las disciplinas, mayor integración entre

el conocimiento y su aplicación, y mayor articulación entre la academia y su entorno. En segundo lugar, estas tendencias se articulan hoy a otra tendencia que, ligada a la anterior, **ha irrumpido en el campo educativo con una fuerza desbordante, esto es, la de las competencias.**

Ambas tendencias son producto de la proliferación de las nuevas concepciones de conocimiento, las cuales han producido nuevas relaciones entre quienes lo producen y quienes lo usan (Bernstein, 1998), y nuevas realizaciones en los contextos de su aplicación. Es importante aclarar que estas tendencias no han cambiado las relaciones causales entre la distribución de la educación y las relaciones de inequidad y poder. Quizás han transformado los mensajes que reproducen la inequidad —hacia la retórica de la equidad—, pero no su voz, ni la del poder.

Estas tendencias han proliferado desde finales del siglo XX, y recorren el siglo XXI, bajo la forma de lo que se ha denominado “Modo 2” de producción de conocimiento (Gibbons, et al, 1997) o saber performativo (Lyotard, 1987). Este debate ha generado tensiones entre las clásicas formas de organización, centradas en el principio de aislamiento e identidad pura, y el **principio de hibridez que ha producido las más variadas formas de integración y articulación entre las disciplinas y las prácticas** en lo que se ha denominado **regionalización del conocimiento.** Este concepto se refiere a la manera como los singulares epistémicos se han recontextualizado en unidades mayores que operan tanto en el campo de las disciplinas como en el campo de las prácticas —las tecnologías, por ejemplo— (Bernstein, 1998). Encontramos un caso de hibridez o regionalización en la obra de Mattei Dogan y Robert Pahre: *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora.*

La tensión entre aislamiento, insularidad, e hibridez se ha dirimido en el escenario de la sociología del conocimiento. Los estudios plantean serias diferencias entre la clasificación rígida (propia del aislamiento de las categorías) y la clasificación flexible (propia de la mezcla de categorías). De hecho, la asociación entre el declive de las relaciones de aislamiento y el auge de la mezcla, la integración, la hibridez, son consecuencia de la flexibilización de las relaciones de poder y de los principios de control. Esto puede observarse en los modelos de vida de las sociedades contemporáneas, especialmente en lo que concierne a las relaciones con la vida, la educación y el trabajo. Así, por ejemplo, **el encuadre funcional y mecánico de la disciplina ha sido sustituido por dispositivos de control flexibles que transmiten, de manera invisible y tácita, los poderes y controles subyacentes a la división del trabajo y a las relaciones sociales** (Lipovetsky, 2002).

Desde la perspectiva de la sociología del conocimiento, el aislamiento reproduce la pureza de las disciplinas, su autonomía; y, por su parte, la hibridez presupone la mezcla de categorías, el debilitamiento de los límites. Esta tensión ha penetrado todas las esferas de la vida, la educación y el trabajo. En la educación y, dentro de esta, en el campo del currículo, explorar el debilitamiento de los límites conduce a explorar nuevas interpretaciones de lo que podríamos denominar hibridez curricular. Pero, qué significa, por una parte, el mantenimiento de los límites, y qué significa, por la otra, su debilitamiento. Si el mundo globalizado ha debilitado los límites ¿Cómo incide esto en el currículo? ¿Apunta dicho debilitamiento a transformar la relación entre las disciplinas o apunta a transformar las relaciones entre el conocimiento y los diferentes dominios de la vida social? En párrafos anteriores, hemos planteado algunas inquietudes pertinentes a estas cuestiones.

Necesitamos construir un marco explicativo para analizar y comprender los cambios en la formación profesional, en las prácticas profesionales, así como las consecuencias para la construcción de la identidad, particularmente en contextos de permanentes reformas educativas, y de cambios profundos en la economía, el trabajo, la sociedad y la cultura. Esto en razón de que las formas de ser y hacer de las profesiones han cambiado radicalmente, al igual que el concepto y la percepción que se tiene de éstas y de su ejercicio, de sus actores y, también, de quienes —desde otros lugares— nos asumimos como observadores.

A pesar de que las demandas del mercado tienen hoy un impacto tremendo en la redefinición de los currículos y en el debilitamiento del conocimiento (en favor de nuevas normas, valores y habilidades, asociados a los intereses globales), no podemos pensar el marco explicativo de la formación profesional universitaria al margen del conocimiento. Quizás la diferencia tendenciosa que se establece hoy entre la clásica formación profesional, centrada en disciplinas, y aquella centrada en competencias, es lo que ha permitido derivar el tema de la identidad profesional hacia una mayor articulación con la experiencia, con el conocimiento común, y con los nuevos contextos de interacción que demandan un profesional flexible. A esto me he referido en el artículo “Los discursos de la flexibilidad y las competencias”.

La reflexión que propongo, entonces, implica pensar la formación, el currículo y las profesiones, en términos de la división del trabajo del conocimiento, sus poderes intrínsecos, y las culturas que producen y reproducen. Las profesiones y sus fundamentos —las disciplinas—, así como sus medios de reproducción educativa —el currículo y la pedagogía—, crean, distribuyen, reproducen y legitiman valores simbólicos

que se expresan en modalidades dentro de la cultura. La teoría de los códigos de Bernstein (1993) puede ser importante para describir, explicar y analizar esto. Desde su perspectiva, los códigos son dispositivos de posicionamiento culturalmente determinados. No voy a referirme a la teoría general de los códigos, sino a dos principios básicos que servirán para nuestros propósitos:

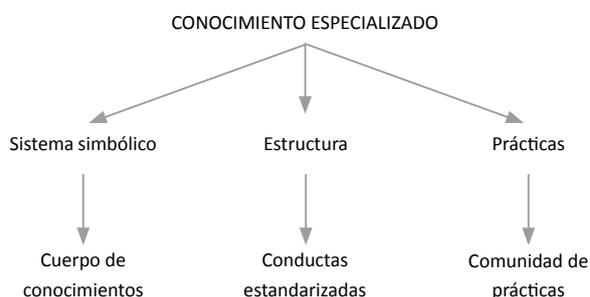
- El *principio de clasificación* se refiere a los límites entre categorías. El grado de aislamiento constituye un regulador de las relaciones entre ellas y de las relaciones de sus voces. Pensemos en las disciplinas históricamente constituidas. Sus territorios, sus dominios culturales y sus consecuentes valores dependen de las clasificaciones que se producen entre ellas. Esto obliga a describir y a analizar, en la formación profesional, los valores internos de la clasificación, los cuales son marcadores de identidad.
- El *principio de enmarcación* regula las relaciones comunicativas dentro y entre las categorías. Insisto en el ejemplo de las disciplinas y el currículo: esta relación, bien sabemos, no es directa, está mediada por el principio de recontextualización. Aquí surgen algunos interrogantes: ¿qué se selecciona de una disciplina y cómo se organiza en el currículo?, ¿cuál es la relación entre el comportamiento singular de las disciplinas y aquel de las asignaturas?, ¿qué relación puede darse entre las disciplinas/asignaturas y los contextos de aplicación o desempeño? Estudiar estas relaciones requiere indagar la coherencia curricular, referida a la relación entre contenido disciplinario y coherencia conceptual de la organización curricular (Reeves y Muller, 2005, p. 107).

La teoría de los códigos permite describir la forma de ser de un currículo, débil o fuertemente clasificado. El primero presupone una mínima especialización (aquí los límites se debilitarían, no solo en relación con categorías, sino también en relación con contextos, prácticas, etc.). El segundo presupone mantener los límites entre las asignaturas o materias, fuertes modalidades de seguimiento, especialización, secuencia, y coherencia curricular, etc. Sin embargo, estos dos últimos aspectos, al parecer, se derivan de la recontextualización de ciertas lógicas intrínsecas a las disciplinas⁹.

9 Los valores de la clasificación y de la enmarcación son otros elementos que coadyuvan a definir mejor el ser y hacer de una disciplina o profesión, y del currículo, así como de su producción o reproducción. Estos definen los grados de introyección o de proyección, los grados de comunicación, las posiciones, las jerarquías, el reconocimiento, la visibilidad, las dependencias o independencias de un contexto, etc. Dada

Las disciplinas, que tienen su origen en el *trívium* y el *quadriúvium*, se consolidaron en el siglo XIX y, desde entonces, han mantenido una fuerte clasificación entre ellas. Las tensiones verticales y horizontales entre las disciplinas han sido fuentes de identidades, poder y crecimiento epistémico. A mayor rigidez de la clasificación entre ellas (+C), mayor introyección de sus principios, mayor integración teórica y social, como en el caso de las ciencias naturales. Esta fuerza clasificatoria ha estado asociada a la concepción sagrada del conocimiento, descrita por Durkheim, analizada por Weber, y estudiada por autores del campo sociológico.

Pensemos ahora en la concepción de profesión: para Weber, la profesión “estaba vinculada a lo religioso en la tradición cristiana, puesto que el acto de profesar está relacionado con la voluntad de consagrarse a Dios, obedecer a un ser superior, con un alto contenido de ascetismo, de entrega y de sufrimiento”. En este caso, el sentido (ligado a clasificaciones fuertes) está próximo a ciertos rasgos internos, disposicionales, y celebra, tanto la conciencia del deber, como un tipo de moral (Durkheim). Entonces, la complejidad de la división del trabajo redefine el conocimiento y los límites de las profesiones, y les establece a ambas funciones específicas. Como todo concepto, el de profesión condensa una experiencia histórica y articula varios tipos de redes (de sentido, de poder y de control). Por esto, más allá de la experiencia de ser profesional, hay que considerar en una profesión el sistema simbólico y la estructura y prácticas del campo específico como principios constituyentes. Con el siguiente esquema intento describir el conocimiento especializado.



Esquema 2

Podríamos decir que la formación profesional posiciona individuos en el conocimiento especializado. Sin embargo, frente a las actuales propuestas del conocimiento (útil, práctico, contextualizado,

la complejidad de este tema, preferimos abordarlo en otro documento.

flexiblemente clasificado y centrado en la solución de problemas) este enunciado puede causar controversia. Con todo, me parece importante partir del conocimiento especializado.

Apelando a Bernstein, consideraré el conocimiento especializado como un *discurso vertical*: “El discurso vertical adopta la forma de una estructura coherente, explícita, basada de manera sistemática en principios y jerárquicamente organizada, o la de una serie de lenguajes especializados con modos especializados de interrogación y criterios especializados para la producción de textos” (Bernstein, 1998, p. 196).

DISCURSO VERTICAL
Estructura coherente, explícita
Principios sistemáticamente organizados
Lenguajes especializados
Criterios especializados para la producción de textos

“El posicionamiento en un discurso vertical — agrega Bernstein— implica reglas distributivas que regulan el acceso, la adquisición, la transmisión y el potencial, mediados por la recontextualización selectiva” (Ibid). En el caso de las profesiones, la recontextualización ocurre mediante la pedagogización del conocimiento profesional, la transmisión de habilidades prácticas y de disposiciones profesionales.

Siguiendo a Bernstein, es igualmente importante la diferencia, intrínseca al discurso vertical, entre *estructura jerárquica de conocimiento*, y *estructura horizontal de conocimiento*. De manera breve, la estructura vertical de conocimiento da lugar a una organización explícita, coherente, fundada sistemáticamente en principios y jerarquías como sucede en las ciencias naturales. La estructura horizontal de conocimiento no está organizada jerárquicamente, sino constituida por una serie de lenguajes especializados, modos especializados de interrogación y criterios especializados de producción.

ESTRUCTURA VERTICAL DE CONOCIMIENTO
Organización explícita, coherente, fundada sistemáticamente en principios y jerarquías
ESTRUCTURA HORIZONTAL DE CONOCIMIENTO
Serie de lenguajes especializados, modos especializados de interrogación y criterios especializados de producción

Si aplicamos estos conceptos a la formación profesional, en un nivel descriptivo podemos decir que la formación profesional universitaria articula e interrelaciona la recontextualización de diferentes discursos, estructuras de conocimiento (disciplinarias) y prácticas (pedagógicas, laborales, por ejemplo), y diferentes niveles de regulación (estatal, institucional, curricular, profesional). Tenemos, entonces, que la descripción del concepto de formación profesional debe dar cuenta de las variaciones y cambios potenciales y reales dentro de y entre los discursos, estructuras de conocimiento y prácticas, en campos específicos, así como de las relaciones entre éstos con los niveles de regulación de la formación y el currículo.

Aquí surge el problema de la naturaleza del conocimiento (forma y contenido del conocimiento) y de la manera como éste y la formación han sido recontextualizados a la luz de eso que hoy se denomina “flexibilidad curricular” o “currículo flexible”.

Aclaro a qué me refiero cuando hablo de conocimiento. En un bajo nivel de descripción, podría decir que el conocimiento es, tanto una producción social e histórica que encuentra su lugar en campos discursivos especializados, como el resultado de las prácticas de los sujetos y grupos epistémicos. Con todo, si bien no me interesa examinar las tendencias existentes sobre el conocimiento, considero necesario —para efectos metodológicos del análisis del currículo y de la identidad profesional— definir algunos de sus rasgos fundamentales. Así, el conocimiento:

- Sigue un movimiento que rebasa o trasciende las prácticas o experiencias cotidianas (significados independientes de contexto);
- Se diferencia de la experiencia común (no puede reducirse a una simple realización de experiencias);
- Es el producto de una red compleja de relaciones sociales;
- Articula relaciones de poder y control (el poder está presente en el conocimiento y el conocimiento es un dispositivo de poder).

Por su parte, la división del trabajo:

- Define los límites, demarcaciones, delimitaciones, y limitaciones entre los diferentes campos de conocimiento;
- Expresa el grado de especialización del conocimiento, la especificidad de sus discursos y la producción de límites específicos.

Ahora bien, la organización clásica del conocimiento en disciplinas, de un lado, recrea y reproduce las tradiciones heredadas, las cuales pueden considerarse la base de identidad epistémica y social, y de su voz y su poder (base retrospectiva); y, de otro lado, responde al principio de clasificación fuerte, que produce y reproduce valores internos, igualmente fuertes, los cuales pueden definirse como marcadores de identidad que funcionan por la vía de la exclusión o inclusión. Así, inclusión y exclusión pueden considerarse soportes sociales e institucionales de las disciplinas. En este sentido, las disciplinas —como discurso— son “regímenes de verdad”, “instituciones” que producen y reproducen su identidad; son identidades introyectadas, que van modificándose en el tiempo. En este sentido, Foucault plantea que

“las grandes mutaciones científicas [...] pueden leerse como la aparición de nuevas formas de voluntad de verdad” (1992, pp. 9-10).

Pero, ¿qué le ha sucedido a las disciplinas? Esta pregunta remite el tema de las regiones epistémicas. El desarrollo del conocimiento, sus implicaciones en el desarrollo social, las demandas sociales por resolver problemas... produjo el debilitamiento de las disciplinas y el surgimiento de regiones del conocimiento, esto es, interfases entre conocimientos recontextualizados de las disciplinas y prácticas o tecnologías. Las regiones surgieron mediante la recontextualización de las disciplinas. La diferencia con las disciplinas es, por una parte, su campo de acción: operan en el campo de las prácticas; y, por otra parte, su dependencia de demandas externas: su base social es móvil (Bernstein, 1998). Esto se observa en la permanente modificación de los currículos de formación profesional; por ejemplo, hoy dependen fundamentalmente de las demandas del mercado y se orientan cada vez más hacia el conocimiento procedimental. Las unidades de aprendizaje de las regiones se construyen, se evalúan y se distribuyen mediante el principio de recontextualización. Este procede, pienso, de dos maneras: una, por la vía de la aplicación práctica del conocimiento disciplinario (que se mantiene y se expresa en asignaturas); dos, por la vía de la reducción del conocimiento a habilidades relevantes para el mercado laboral. Esto último tiene que ver con el reclamo que, desde hace un par de décadas, de que el conocimiento escolar o académico está divorciado de sus usos prácticos (carencia de matemáticas prácticas, por ejemplo). La racionalización creciente de los procesos productivos ha contribuido al surgimiento de puntos de vista sobre el relativismo del conocimiento y sobre su carácter performativo.

En adición a esto, la autonomía de los campos académicos ha entrado en tensión por la generación

de otros nuevos, y por la aplicación pragmática del conocimiento. Es así como “nos encontramos ante un nuevo concepto de conocimiento y ante relaciones con quienes lo crean y lo utilizan de una enorme importancia” (Bernstein, 1998, p. 113). Este nuevo concepto de conocimiento se ha traducido en lo que se ha dado en denominar “saber”. Alrededor de este término, las tesis de Lyotard —planteadas en su reporte *La condición postmoderna: informe sobre el saber*— son paradigmáticas: el saber ha cambiado de estatuto en la sociedad. Veámoslo:

El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación (Bildung) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma valor (Lyotard, 1987, p. 6).

La diferencia entre conocimiento y saber es hoy crucial en la educación ya que la performatividad de los procesos formativos ha conducido al debilitamiento del conocimiento como principio intrínseco ligado al crecimiento interior del ser, como garantía de legitimidad e integridad, asociado a principios y valores, propios de ética profesional, y al predominio del saber. La recontextualización orientada hacia el saber (“saber hacer”) ha tenido profundas implicaciones en la formación, las cuales pueden observarse en la creciente tendencia hacia el desarrollo de competencias y habilidades alrededor de las cuales se ha producido un fuerte mercado profesional¹⁰. En síntesis, podemos afirmar que, en buena medida, la organización del conocimiento oficial ha comenzado a debilitar el principio de clasificación y reproduce nuevas recontextualizaciones como, por ejemplo, conocimiento-experiencia, conocimiento-vida, conocimiento-competencias; conocimiento-problema... donde las unidades ‘experiencia’, ‘vida’, ‘competencias’, ‘problemas’ se han convertido en los principios dominantes del currículo.

10 El mismo Lyotard menciona una importante diferencia entre conocimiento y saber: “El saber en general no se reduce a la ciencia, ni siquiera al conocimiento. El conocimiento sería el conjunto de los enunciados que denotan o describen objetos, con exclusión de todos los demás enunciados, y susceptibles de ser declarados verdaderos o falsos. Pero con el término saber no se comprende solamente, ni mucho menos, un conjunto de enunciados denotativos, se mezclan en él las ideas de saber-hacer, de saber-vivir, de saber-oír, etc. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden a los criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y/o de dicha (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual), etc.” (Ibidem, p. 18).

Entonces, es necesario preguntarse: ¿Cómo incide esto en los procesos de recontextualización en la universidad? ¿Cómo se recontextualizan los nuevos currículos de formación profesional?, ¿Cómo intervienen en este proceso el campo académico, el campo administrativo (por no decir la burocracia institucional) y la institución misma?

De otro lado, hay una tensión entre quienes abogan por la productividad económica del conocimiento y quienes consideran que el conocimiento va más allá de las meras consecuencias económicas. Esta tensión se origina en dos modos de producción de conocimiento: la producción disciplinaria y la producción centrada en problemas. Este último modo, que se ha vuelto dominante —por no decir hegemónico—, está ligado a contextos de aplicación, es transdisciplinario, transinstitucional, y está regulado por criterios de utilidad, calidad, o estrategia. Ahora bien, ¿se puede superar esta tensión? Son varias las consecuencias de este nuevo modo de producción de conocimiento:

- a. La universidad ha perdido el monopolio del conocimiento. Esto ha conducido —según Sousa Santos (2005)— a una crisis de legitimidad.
- b. El saber performativo —como lo denomina Lyotard (Op. cit)— y el saber local, práctico, o “saber-hacer” ocupan ahora un creciente papel en las prácticas formativas.
- c. De la transmisión de conocimiento se ha pasado a la formación en competencias genéricas.
- d. La flexibilidad se ha convertido en el principio regulativo del currículo y ha dado lugar a nuevas realizaciones curriculares mediadas por la ley de la oferta y la demanda.
- e. La evaluación y sus indicadores de todo tipo se han convertido en el paradigma de la calidad.

Estos puntos, a su vez, nos conducen a preguntar: ¿cuál es la relación histórica entre los arreglos disciplinarios y las nuevas formas de organización interdisciplinaria o integrada de la formación?, ¿realmente ha reemplazado el “Modo 2” de producción de conocimiento al “Modo 1?”, ¿es posible que subsista la institucionalidad de las disciplinas en un momento en el cual las demandas del mercado exigen conocimientos útiles, más contextualizados y ligados a experiencias laborales inmediatas? Estas son preguntas que deben resolverse en el marco de las nuevas orientaciones del conocimiento (inter-, o trans-disciplinaria, por ejemplo), sin que ello implique debilitar las estructuras coherentes, explícitas y jerárquicamente organizadas del conocimiento, en favor de modos de producción que se inscriben en la nueva economía del conocimiento, la cual coloca al conocimiento al servicio del mercado¹¹.

11 Sin embargo, por más que se argumente en favor del

Conclusiones

El currículo y la formación universitaria tienen relaciones complejas y son objeto de permanentes recontextualización en la universidad latinoamericana, en la medida de su relación intrínseca a la dinámica de la globalización. Hoy, cuando la flexibilidad se ha vuelto el *substratum* de la vida contemporánea, la mayoría de las universidades de América Latina, han dado la espalda a los modelos clásicos de formación, centrados en el conocimiento proveniente de las disciplinas, debilitándolos frente a las presiones para configurar modelos contextualizados, basados en nuevas formas organizativas que dependen cada vez más de principios vocacionalistas y, particularmente, del enfoque de las competencias.

Los nuevos modelos de formación universitaria apelan a la retórica de la pluralidad y la diferencia, de la libre elección, de las opciones particularistas y de las identidades multiformes, retórica bastante visible en los documentos curriculares de los programas de formación. En este sentido, el clásico concepto de formación, orientada a la producción de una identidad funcional (weberiana) y permanente, ha cedido frente al empuje de nuevos valores que reclaman el libre consumo de modalidades de formación y de identidades prospectivas que no reconocen ningún pasado. El mal uso de la flexibilidad curricular ha dejado al garete cualquier posibilidad de flexibilidad alternativa, en la cual la trascendencia de los límites parta de su reconocimiento y de la necesidad de incluir en la formación mayor articulación entre los fundamentos propios de las gramáticas epistémicas que, como gramáticas generativas, permiten realizar un diverso número de expresiones en la vida profesional, sin atomizar la formación y convertirla —como está ocurriendo— en un heteróclito conjunto de competencias.

“Modo 2”, éste no puede fundamentarse a sí mismo, no puede existir sin el “Modo 1”. Éste ha tenido una presencia histórica en la universidad, proporcionando las herramientas intelectuales para que los profesionales se desempeñen en diversos campos. En este sentido, hay que analizar profundamente el impacto del “Modo 2” sobre los currículos en la medida en que este modo pretende disolver las relaciones intrínsecas entre teoría y práctica, en favor del conocimiento práctico. Esta perspectiva, creciente en las universidades, se conoce como “vocacionalización del currículo”... expresión que nada tiene que ver con lo que, en términos académicos, se denomina “competencia profesional”; y, a su vez, ésta última no puede asumirse como un conjunto de habilidades genéricas, susceptibles de ser usadas en contextos genéricos. La competencia profesional presupone una fuerte fundamentación disciplinaria. A esto me he referido en diversas ocasiones, al plantear que la competencia profesional se estructura sobre la base de la gramática del conocimiento, sobre la base del manejo de principios jerárquicamente organizados y de los lenguajes especializados de las disciplinas (Bernstein, 1998).

La universidad latinoamericana, sumida en un letargo silencioso, podría considerar principios críticos alrededor de la producción curricular y de sus posibilidades alternativas, de cara a una formación sólida, basada en los principios del conocimiento, tan necesarios para la comprensión del mundo. Desde esta perspectiva, es fundamental que la universidad latinoamericana examine los currículos, las tendencias profesionales y las necesidades sociales, reconceptualizando críticamente la “economía del conocimiento” y “la sociedad de las habilidades”, que la han obligado a producir currículos centrados en conocimientos prácticos y competencias genéricas vinculadas a la realización de tareas pluri-, o trans-contextuales, para responder instrumentalmente a la racionalidad postmoderna, propia de la globalización: la extensión indiscriminada de los servicios, la participación en los múltiples “joint ventures”, la competitividad y la lucha por la obtención de recursos propios, etc. Recuperar su razón histórica, sus fines y propósitos centrados en la objetividad y la verdad con respecto al conocimiento, pensamiento, conciencia en identidad... son responsabilidades muy diferentes de aquellas empresariales. La universidad puede seguir defendiendo su razón de ser, que es el conocimiento, la cultura, la ciencia, relevante para causas sociales y no exclusivamente para las causas económicas del mercado.

Referencias bibliográficas

- Baudrillard, J. (1983). *Simulations*. New York: Semiotext.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. *Revista PRELAC* N° 3.
- De Sousa, B. (1998). De la universidad de las ideas a la idea de universidad. En *De la mano de Alicia: lo social y político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del hombre Editores.
- Díaz, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. Vol. 1. La educación superior frente a los retos de la flexibilidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Díaz, M. (2007). Reforma curricular: Elementos para el estudio de sus tensiones. En Angulo Rita y Bertha Orozco. *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la Educación Superior*. México: Plaza y Valdés.
- Dogan, M. y Pahre, R. (1993). *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*. México: Grijalbo.
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1).
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- García, M.C. (2008). Panorama de las publicaciones serias y producción académica en el área de Educación. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1). Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3353/2554>. (Consultado: 09.12.2013)
- Geertz, C. (1980). Burred genres: the refiguration of social thought. *American scholar* 49, 165-179.
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Shwartzman, S.; Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Henkel, M. y Vabø, A. (2006). Academic identities. En M. Kogan, M. Bauer, I. Bleiklie y M. Henkel (eds.), *Transforming Higher Education: A Comparative Study*. The Netherlands: Springer.
- Jameson, F. (1985). Postmodernismo y sociedad de consumo. En H. Foster, *La Post-modernidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Lipovetsky, G. (2002). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Liotard, F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Moore, R. (2001). Policy driven curriculum restructuring: Academic identities in transition? En C. Prichard y P. Trowler (Editors) *Realizing qualitative research into higher education. Cardiff papers in qualitative research*. Burlingong: Ashgate Publishing Company.
- Reeves, C. y Muller, J. (2005). Picking up the pace: variation in the structure and organization of learning school mathematics. *Journal of Education*, 23, 103-130.
- Young, M. y Moore, R. (2001). Knowledge and the curriculum in the sociology of education: towards a reconceptualizing. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4).

