

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
ISSN: 1665-0441
México

2007

TEORÍA Y MÉTODO EN EL DISEÑO CURRICULAR INTERCULTURAL POR COMPETENCIAS

José Ángel Vera Noriega

Ra Ximhai, mayo-agosto, año/Vol.3, Número 2
Universidad Autónoma Indígena de México
Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 397-416



TEORÍA Y MÉTODO EN EL DISEÑO CURRICULAR INTERCULTURAL POR COMPETENCIAS

THEORY AND METHOD IN INTERCULTURAL CURRICULAR DESIGN FOR SKILLS

José Ángel Vera-Noriega

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. Hermosillo, Sonora. Correo Electrónico: avera@cascabel.ciad.mx

RESUMEN

El objetivo de este documento es presentar por un lado los principios metateóricos de la interculturalidad que subyacen al modelo pedagógico intercultural para la Educación Superior, en un segundo plano describir las características del modelo educativo y finalmente presentar un patrón de construcción curricular por competencias en Universidades Interculturales que por un lado elogie la densidad y por otro coloque a los alumnos con competencias para obtener niveles de excelencia en los exámenes de certificación y a la profesión en condiciones de ser aprobada en sus acreditaciones.

Palabras clave: Pedagogía, Intercultural, rediseño curricular.

SUMMARY

The objective of this document is to present both the metatheoretical principles of interculturality that underlies the intercultural pedagogic model for higher education, and describes the characteristics of educative model and finally to present the pattern of curricular construction by skills in Intercultural Universities that can eulogize the density and by the other side position the students with skills to obtain levels of excellence in certification tests and profession in conditions to be approved in their accreditation.

Key words: Pedagogie, Intercultural, curricular redesign.

PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

En la mayoría de las ocasiones, siempre que queremos diseñar un currículum lo hacemos sobre la base de una o varias disciplinas, buscando que ésta tenga un peso y un lugar dentro del proceso cultural, de tal manera que sea posible, marcar pautas y señalar nemotécnicamente lo que la comunidad profesional, debe de dominar para asegurar sus referencias identitarias. Al estar construyendo un currículo intercultural la dificultad se encuentra en conciliar por un lado, los procesos de acreditación, certificación e identidad profesional y por otro lado el de la interculturalidad.

Adicionalmente, lo que viene a agravar las dificultades para encarar el diálogo intercultural es que históricamente la gran definición de los saberes es la de Occidente, quien además se apropia el monopolio de administrar e interpretar esa gran definición. La disciplina se convierte así en un saber dentro de un sistema que tiene sus propios lenguajes de datos, que crea sus propias categorías, que se propone sus propias metas y de esta manera se convierte en autoreferencial. Esta posición dogmática dificulta la comunicación entre las diferentes aproximaciones que existen en la disciplina y entre diferentes niveles de los saberes desde el tradicional hasta el especializado.

Además, lo que dificulta la comunicación entre estos saberes es la interpretación que se hace de las experiencias y las definiciones que luego elaboramos en base a dichas interpretaciones, por lo cual, los principios y métodos de una disciplina deben conceptualizarse y reinterpretarse en base a las culturas locales, esto es, debe tener en cuenta cómo conoce la gente y qué es lo que le interesa dentro de los saberes tradicionales. Se trata de atender como objeto y como sujeto de estudio los procesos de planeación de vida, saberes prácticos a través de los cuales las personas obtienen un sentido de la existencia y además aprenden a planear y a resolver su vida.

La Universidad requiere de planear un currículo en el que el profesional debe acompañar y dejar acompañarse al mismo tiempo, esto quiere decir, las competencias técnicas tratan de generar escenarios en los que se colocan experiencias que hacen posible abstraer los

lenguajes los otros, partiendo del principio de que la mejor manera de establecer lazos de comunicación entre diferentes colectivos tiene su origen forzosamente en el intercambio de conocimientos sobre procesos prácticos como el medio de contacto para descubrir los criterios cotidianos de convivencia (Sandin, 2003).

La comunicación no sólo nos genera ideas sino más bien una serie de contenidos que nos ayudan, contenidos prácticos que les sirvan a los profesores para moverse en los contextos cotidianos, para esto se requiere compartir tanto expectativas de logro, como memoria histórica, y representa una de las grandes dificultades dentro del diálogo intercultural y uno de los grandes límites que el currículo tiene en cuanto a interculturalidad (Sagastizabal, Perlo, Piretta y Los Ángeles, 2006).

En todas las disciplinas y licenciaturas se reconoce que una cultura desarrolla su propia biografía, esto es, que una cultura no es un producto o resultado, sino más bien, un proceso cuyo componente esencial es la oralidad, más que la escritura, sin embargo, toda cultura establece una serie de normas que se derivan de lo que en esa cultura se reconoce como “normal”. Los criterios normativos definen comportamientos identitarios, en general las normatividades están permeadas por discursos de poder que en su mayoría son hegemónicos y tratan de encontrar saberes los cuales sean ubicados como dogmáticos o fundamentales (Poveda, 2001).

Así pues, el diseño curricular en toda carrera Universitaria parte del hecho de que toda comunidad tiene una historia, una historia social, y que la génesis social de toda comunidad siempre es pluri tradicional, en el corazón mismo de su herencia comparte muchos elementos con otras culturas. Tal como lo demuestra la cosmovisión (saber originario no fragmentado que responde a una finalidad holística pero que no tiene una historia de institucionalización) de varias pueblos y culturas del sureste mexicano y que esta mantenida a través de la oralidad. Por ejemplo, el mito de origen, que dependiendo de la cultura va modificándose pero compartiendo elementos a través de ellas. (Gay, 2004).

Partiendo de los criterios anteriores se diseñó un modelo pedagógico que parte del supuesto de que los sujetos pueden aprender en diferentes lugares más allá de la escuela, en los barrios, de los viejos, de los niños y en contextos de diversidad, fundamentalmente, a través de la oralidad. Se plantea con lo anterior, que se debe mantener abierto el proceso de discernimiento que para mantener la posibilidad de incorporar nuevos saberes y que, en general, toda forma de conocimiento es una forma de conocimiento tradicional, inclusive las formas modernas de conocimiento son formas tradicionales de conocimiento porque responden a una tradición (Muñoz, 1998).

De tal forma de que el llamado “saber tradicional” y que busca una jerarquización de lo que se sabe y de lo que hay que aprender no se acepta la posibilidad de tener culturas que ostentan saberes universales y dogmáticos, si no más bien se trata de la construcción cultural de saberes que reconocemos como tradicionales. En resumen, se parte de la suposición de que solamente podemos conocernos a través de la otredad, tenemos que aprender, que entendernos requiere del otro, del acompañamiento del otro, y es muy difícil hacerlo a partir del yo propio, de tal forma que el interculturalismo que se plantea en la Educación Superior no como el problema de reconocer la diversidad en un nivel retórico sino como el derecho a ser de la expresión y de las narrativas, de todos aquellos que componen la comunidad un sistema dialógico en el que todos los saberes se encuentren en un mismo nivel de relación (Salcedo, 2001).

Reconocemos el daño que genera una visión homogénea al educar y generar una vida uniforme que ignora la diversidad y las memorias históricas de los diferentes grupos sociales y se propone a la educación como un esfuerzo permanente de traducción y no tanto de interpretación que debe generarse como una evaluación desde el interior a través del contacto con los otros para capacitarnos en esas traducciones, solamente entendiendo al otro, valorando al otro, es posible llevar a cabo estos procesos de traducción, que no es otra cosa más que la traducción para el otro de sí mismo, de ésta manera entendemos el sentido intercultural de la educación como un horizonte de culturas que se traducen en la que ninguna cultura toma un papel hegemónico para intentar ejercer poder sobre la otra, por lo que en este sentido los pueblos indígenas y los indígenas como tal, tendrían que dejar de ser

sujetos de estudio de disciplinas sociales como la etnología, de la antropología, para considerarlos como parte de los traductores e intérpretes de sí mismos (Molina, 2002).

Finalmente, lo que resulta fundamental es el pensamiento y el ejercicio de la imaginación porque a través de la imaginación, es la manera en la que podemos estar en contacto con mundos posibles y hacemos probables lo diferente, e improbable que la comunicación se vuelva hegemónica, de tal manera que la imaginación pueda estar creando nuevos mundos y desestabilizar los procesos del pensamiento ya constituidos.

La imaginación puede servir también para pensar nuevas formas de tradición. Pero la imaginación como concepto deberá de estar vinculada al concepto de identidad para poder crear nuevos mundos e incluir estos mundos en el proceso de traducción de las culturas.

Un modelo educativo para la interculturalidad

La visión intercultural requiere un modelo educativo que nos permita una flexibilidad en el planteamiento del currículo, los sistemas de evaluación, planeación y estrategias didácticas. Constituye un espacio privilegiado para la innovación educativa ya que no existe un paradigma o al menos un discurso prescriptivo que nos indique de qué manera se toman las decisiones para elegir y segmentar el conocimiento y las competencias que sean incluidas y los que serán excluidos del plan curricular. Esta decisión es política porque los saberes en lo social tienen jerarquías y en la visión intercultural los saberes se eligen no por su jerarquía convencional sino por su pertinencia y relevancia en el contexto lingüístico y conceptual que permite responder a la problemática regional con la integración de saberes autóctonos y modernos. Se parte de suponer que lo autóctono y moderno responde a diferentes tipos de tradiciones para no dejar de ser distintas expresiones de la tradición (Torres, 2001).

Así pues, el modelo educativo debe dirigirse a los principios cognitivos de aprendizaje de las diferentes culturas que conviven, pero sobre todo debe promover la convivencia entre las culturas. Para lograr esto se proponen varios elementos sustantivos: a) que el alumno defina sus tiempos para cursar los créditos, b) que el alumno tenga la libertad para incluir o

excluir lecturas partiendo de su relación con los objetivos curriculares; c) que el alumno participe en el diseño y rediseño curricular colocando sus saberes y las estrategias de convivencia entre saberes; d) que el taller y seminario serán por excelencia los instrumentos didácticos en donde tendrán lugar los intercambios de saberes; e) el aprendizaje colaborativo y significativo constituyen los pilares teóricos de una aproximación intercultural que entiende que el aprendizaje es responsabilidad del estudiante y debe ser situado y colaborativo; f) la figura del profesor debe cambiar por la de facilitador y la del estudiante por la de promotor académico (Planas, 2003).

Las características generales del modelo educativo intercultural son: a) se debe fundamentar en la enseñanza basada en competencias; b) debe basarse en el aprendizaje y requiere de la investigación en todos los escenarios informativos; c) considera el uso de nuevas tecnologías; d) es incluyente y privilegia el respeto a las diferencias; e) considera la flexibilidad curricular a través de los programas educativos y de vinculación e intercambio con otras universidades; f) autogestivo, con aprendizaje estratégico, autoregulado focalizado sobre la conformación cultural de los grupos sociales; g) promover actividades de confrontación, insurgencia y diferencia entre los promotores y facilitadores y entre ellos y la comunidad.

Origen de las universidades interculturales

La Educación Superior en México en los últimos quince años ha incrementado sustancialmente la matrícula fundamentalmente diseñadas para albergar fundamentalmente a los sectores medios urbanos cuyas expectativas de desarrollo se centran en el mercado de trabajo que ofrecía el sector secundario y terciario de la economía. En este sentido, es importante destacar que el 45% del grupo de edad entre 19 y 23 años, que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios altos recibe educación superior, únicamente el 11% de quienes habitan en sectores urbanos pobres y 3% de los que viven en sectores rurales pobres cursan este tipo de estudios. Por otra parte, la participación de los estudiantes indígenas es mínima menor al 1% (Schmelkes, 2004).

Los jóvenes de zonas rurales e indígenas han quedado al margen de esta estrategia de formación profesional ya que sus condiciones de desarrollo han impedido que sean considerados como aspirantes potenciales a prepararse en estas instituciones, por un lado porque difícilmente llegan a terminar sus estudios de educación básica y segundo porque cuando terminan el bachiller no tienen las habilidades para competir con los jóvenes con más oportunidades (Casillas y Santini, 2006).

Las Universidades interculturales pretenden promover el diálogo intercultural para construir consensos que aseguren la participación de los pueblos indígenas en las políticas y programas gubernamentales nacionales, estatales y regionales. Tendrán como ejes el reconocimiento y el respeto a la diversidad étnica y cultural, la promoción del desarrollo sustentable, el desarrollo social y humano, y favorecer la cohesión social. Transformar las instituciones, reasignar funciones, adecuar su desempeño y crear espacios institucionales que hagan más efectiva la atención a los pueblos indígenas (Muñoz, 1998).

El objetivo de la Universidad Intercultural es impartir programas educativos orientados a formar profesionales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover, un proceso de revaloración y revitalización de las lenguas y culturas originarias, así como de los procesos de generación del conocimiento de estos pueblos. Fomentar el contacto con el entorno y establecimiento del diálogo intercultural en un ambiente de respeto a la diversidad (Schmelkes, 2004b).

En este orden de ideas, los principios de la educación intercultural que deberá promover, nuestra universidad se inscriben en el contexto de la Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe (SEP) y son: a) El reconocimiento al modo ancestral del saber construido de manera colectiva en un contexto determinado; b) la transformación de la visión de la cultura hegemónica, que no ha sido capaz de reconocer o ha descalificado los procesos de conocimiento construidos desde otras perspectivas culturales, sobre la utilidad económica de los saberes; c) el reconocimiento de la diversidad de las tradiciones indígenas para proyectar su derecho a la autodeterminación, esto es, su derecho a construir un mundo

de acuerdo con sus necesidades y a tender puentes de comunicación y proyección hacia otras latitudes y culturas (Casillas y Santini, 2006).

En consecuencia, la instrumentación de la idea de universidad desde la perspectiva del enfoque intercultural está orientada hacia las manifestaciones de las culturas y saberes de los pueblos indígenas del país, para desarrollar una actividad formativa intensa que impulse el desarrollo comunitario, incorporando a los actores comunitarios en el proceso de construcción y sistematización del conocimiento, en la asunción profesional de los problemas y en la búsqueda de soluciones.

Procedimiento para el rediseño curricular por competencias

Las competencias aparecen primeramente relacionadas con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico, en donde el desarrollo del conocimiento ha sido muy acelerado; por lo mismo se presentó la necesidad de capacitar de manera continua al personal, independientemente del título, diploma o experiencia laboral previos. (IBERFOP-OEI, 1998). Este proceso se llevó a cabo bajo la denominación de diseño por competencias laborales de instrumentos de formación y evaluación.

La necesidad de relacionar de una manera más efectiva la educación con el mundo del trabajo conduce al sector oficial a promover la implementación de las opciones educativas basadas en los denominados modelos por competencias laborales, las cuales se consideran más efectivas dentro del mercado laboral.

Desde la perspectiva de las competencias laborales se reconoce que las cualidades de las personas para desempeñarse productivamente en una situación de trabajo, no sólo dependen de las situaciones de aprendizaje escolar formal, sino también del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo. Por lo mismo, se reconoce que no bastan los certificados, títulos y diplomas para calificar a una persona como competente laboral o profesionalmente. La propuesta se concreta en el establecimiento de un currículo basado en competencias, mismo que son el referente y el criterio para comprobar la preparación de un individuo para un trabajo específico (Morfin, 1996).

El currículo basado en competencias según Castañeda (2004), está orientado a permitirle al estudiante continuar aprendiendo y perfeccionándose a lo largo de toda su vida, sado que éste es uno de los objetivos principales de la educación superior. Desde esta perspectiva, la formación por competencias, reconoce la necesidad de contar con herramientas fundamentales que aseguren altos logros en habilidades mejoradas, capaces de jugar un rol esencial en la construcción de la fuerza de trabajo mundial (HMSO, 1993).

Un rasgo esencial de las competencias es la relación entre la teoría y práctica. En esta relación la práctica delimita la teoría necesaria. Las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo (la práctica) con las necesidades de sistematización del conocimiento (la teoría), es más significativa para el individuo si la teoría sobra sentido a partir de la práctica; es decir, si los conocimientos teóricos se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales (Malpica, 2006).

Como se hace evidente con los planteamientos previos, la demanda inicial era dar respuesta a las competencias formuladas desde el ámbito laboral, en estrecha relación con los procesos de capacitación en las empresas y con la formación tecnológica en las instituciones educativas. Sin embargo, con el tiempo, gran parte de los rasgos de las competencias se han incorporado a las instituciones que forman profesionistas desde una visión más integral, no reducida al ámbito técnico. Desde esta visión integral se plantea que la formación promovida por la instituciones educativa (en este caso, la universidad) no sólo debe diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva a través del empleo, sino más bien, “partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables (Gonczi, 1996).

De este modo, un currículum por competencias profesionales integradas que articula conocimientos globales, conocimientos profesionales y experiencias laborales, se propone reconocer las necesidades y problemas de productividad. Tales necesidades y problemas se definen mediante el diagnóstico de la realidad del entorno, de la práctica de las profesiones, del desarrollo de la disciplina y del mercado laboral. Esta combinación de elementos permiten identificar las necesidades hacia las cuales se orientará la formación profesional, de donde se desprenderá también la identificación de las competencias profesionales integrales o genéricas, indispensables para el establecimiento del perfil de egreso del futuro profesional (Bosworth y Hamilton, 1994).

El modelo de competencias profesionales integrales establece tres niveles, las competencias básicas, las genéricas y las específicas, cuyo rango de generalidad va de lo amplio a lo particular. Las competencias básicas son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos (por ejemplo el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático). Las competencias genéricas son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas. Por último, las competencias específicas son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución.

Las competencias se pueden desglosar en unidades de competencia, definidas dentro de la integración de saberes teóricos y prácticos que describen acciones específicas a alcanzar, las cuales deben ser identificables en su ejecución. Las unidades de competencia tienen un significado global y se les puede percibir en los resultados o productos esperados, lo que hace que su estructuración sea similar a los que comúnmente se conoce como objetivos; sin embargo, no hacen referencia solamente a las acciones y a las condiciones de ejecución, sino que su diseño también incluye criterios y evidencias de conocimiento y de desempeño (IBERFOP-OEI, 1998).

Entendidos de esta manera, los modelos educativos basados en competencias profesionales implican la revisión de los procedimientos de diseño de los objetivos educativos, de las concepciones pedagógicas que orientan las prácticas centradas en la enseñanza (y con ello, la propia práctica educativa), así como de los criterios y procedimientos para la evaluación.

Una de las necesidades de poner en marcha este tipo de programas es la relación entre las instituciones educativas y la sociedad con la posibilidad de asegurar que los conocimientos obtenidos en las aulas sean transferidos a los contextos concretos en los que ocurren las prácticas profesionales. La educación basada en competencias trata de superar este problema mediante el principio de “transferibilidad”. Este principio plantea que el profesional que ha adquirido ciertas habilidades para realizar tareas o acciones intencionales a partir de determinadas situaciones educativas (uso de simuladores, ambientes ingeniados y simulaciones sociales como el sociodrama, teatro y televisión educativa) tenga la capacidad de solucionar problemas y para enfrentarlos de manera creativa en contextos diferentes (Huerta, Pérez y Castellanos, 2000).

Otro aspecto problemático de la relación escuela/sociedad se refiere al reiterado señalamiento de los que se enseña en las instituciones educativas no es lo que se requiere en un ámbito laboral actual y de que existe un desfase entre las necesidades sociales reales y la formación de los estudiantes en las escuelas. Los modelos por competencias intentan vincular estos dos ámbitos.

La “multirreferencialidad” es un rasgo de las competencias, el cual hace referencia a la posibilidad de orientar las acciones educativas intencionales en función de las características de diferentes contextos profesionales. El supuesto de base es que las competencias profesionales desarrolladas durante la formación, deben permitir al profesionista resolver problemas semejantes en dichos contextos. Si en el diseño de las competencias no se consideran los diversos contextos y culturas, es difícil esperar que la transferencia y la multirreferencialidad se alcancen ya que ambas cualidades están muy relacionadas. Por ello, es importante que la práctica educativa también tome en cuenta la

diversidad de contextos y culturas de donde provienen los alumnos (Huerta, Pérez y Castellanos, 2000).

El modelo de currículo por competencias profesionales, intenta formar profesionistas que conciban el aprendizaje como un proceso abierto, flexible y permanente, no limitado al período de formación escolar. En consecuencia, esta perspectiva promueve la combinación de momentos de aprendizaje académico con situaciones de la realidad profesional; este proceso se denomina formación en alternancia e implica integrar la capacitación real con la formación en las aulas (Milkos, 1999).

Un elemento más, inherente a la formación por competencias profesionales integradas, se refiere a la capacidad del estudiante para que flexione y actúe sobre situaciones imprevistas o disfuncionales, las cuales pueden presentarse tanto en ambientes educativos como en ámbitos generales de la vida. El principio de aprendizaje por disfunciones requiere poner en juego las capacidades de pensamiento y flexión, haciendo posible el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones en situaciones problemáticas no contempladas durante la formación (Milkos, 1999).

Son propósitos del currículo basado en competencias: a) indagar una formación que favorezca el desarrollo integral del hombre, haciendo posible su real incorporación a la sociedad contemporánea, b) promover una formación de calidad, expresada en términos de competencia para resolver problemas legales de la realidad, c) enunciar las necesidades de formación del individuo con las necesidades en el ámbito jurídico, d) iniciar el desarrollo de la creatividad, la iniciativa, y así poder tener un mejor desempeño profesional, f) integrar elementos de la competencia; saberes teóricos, práctico/técnico, metodológicos y sociales, g) los programas se articulan en referencia a la problemática identificada, a las competencias genéricas o específicas, así como a las unidades de competencia en las que se desagrega (Castañeda, 2004)

El modelo educativo basado en competencias profesionales integradas para la educación superior es una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad, pero sin

perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico. Asumir esta responsabilidad implica que esta institución educativa promueva de manera congruente acciones en los ámbitos pedagógico y didáctico que se traduzcan en reales modificaciones de las prácticas docentes; de ahí la importancia de que el maestro también participe de manera continua en las acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los alumnos.

El eje principal de la educación por competencias es el desempeño entendido como “la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante” (Bosworth y Hamilton, 1994). Desde esta perspectiva, lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos. Este criterio obliga a las instituciones educativas a replantear lo que comúnmente han considerado como formación. Bajo esta óptica, para determinar si un individuo es competente o no lo es, deben tomarse en cuenta las condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje que en ocasiones no tienen relación con el contexto.

Los individuos formados en el modelo de competencias profesionales reciben una preparación que les permite responder de forma integral a los problemas que se les presenten con la capacidad de incorporarse más fácilmente a procesos permanentes de actualización, independientemente del lugar en donde se desempeñen. El diseño curricular por competencias permitirá elevar la calidad, pertinencia y utilidad de la formación académico-profesional recibida, ofreciendo una formación integral a través de la reorientación de los programas educativos y las prácticas formativas en unidades modulares, flexibles en tiempos y métodos, lo anterior permite planear y dar seguimiento a trayectorias personales en la formación, favoreciendo a los estudiantes con atención individualizada a sus necesidades.

El diseño instruccional de las unidades educativas en el diseño curricular por competencias, evita la innecesaria duplicidad en los contenidos, incrementa la consistencia en las competencias adquiridas, independientemente del profesor que las enseña, deberá favorecer la atención individualizada a las necesidades de los estudiantes para que actualicen, diversifiquen, redefinan y den mayor utilidad formativa a las prácticas, al mejorar el sistema de evaluación de logros se hacen más transparentes los criterios que permiten establecer cómo se determina el éxito en las competencias deseables.

Partiendo del procedimiento para el diseño por competencias de Castañeda (2004), el rediseño del programa educativo incluirá en una primera parte que culmina con la presentación de la retícula y las competencias en una matriz disciplinar los siguientes elementos: a) identificar las competencias a ser incluidas en el currículo y elaborar una lista de todas las competencias deseables, de globales a específicas, que deban incluirse; b) establecer el grupo de competencias terminales (globales) principales, cada una debe enfocarse sobre un aspecto diferente de la disciplina, tanto como de sus aplicaciones profesionales; c) identificar la interconexión entre estas competencias globales con el fin de que no sean concebidas, dentro del currículo, como entidades aisladas, establecer la estructura jerárquica de las competencias globales (terminales), cuales particulares componen a las generales y cuales específicas componen a las particulares, d) definir el conocimiento implicado (no sobre contenidos), en cada competencia identificada y el criterio de ejecución deseable para los diversos contenidos involucrados en cada competencia; e) identificar las habilidades asociadas (intelectuales y psicomotoras) a las competencias identificadas y jerarquizadas, tomando en cuenta, al menos, las correspondientes a: tareas individuales específicas, tareas combinadas, de transferencia a situaciones nuevas o cambiantes y aquellas útiles al ambiente de trabajo mediante las cuales el estudiante mostrará control de las situaciones, responsabilidad y cumplimiento de expectativas laborales.

Currículo intercultural

El objetivo del currículo intercultural, es promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los

pueblos indígenas del país y del mundo circundante. Además revalorará los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico, para así fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno (Schmelkes, 2004a).

Esta nueva propuesta de currículo permitirá que el estudiante tenga amplios criterios en funciones de docencia, investigación, difusión y preservación de la cultura, extensión de los servicios y vinculación con la comunidad y busque favorecer un diálogo permanente de las comunidades con el desarrollo productivo y cultural contemporáneo.

El currículo intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación educativas. Además propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo.

Además se podrá considerar como una dimensión a lo largo de la cual se sitúan cada una de las propuestas formuladas para dar respuesta a la diversidad de personas y de grupos. Por otra parte, este tipo de currículo intercultural en educación surge como etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de las alternativas asimilacionistas o compensatorias, vinculada a formulaciones educativas afines: educación global, educación inclusiva, educación antirracista, educación multicultural (Fornet-Betancourt, 2002).

La cultura escolar contenida en el currículo ¿es un resumen representativo de la cultura social que queremos transmitir? Hay muchas culturas y subculturas olvidadas o silenciadas en el currículo: desde la vejez a las mujeres, desde el mundo rural a los pobres, desde las minorías culturales a los homosexuales, etc. Y esto tiene consecuencias, genera desigualdad e incapacita al alumnado para comprender el mundo en su complejidad. No sirve el

currículo paralelo ni diferenciado, porque, entre otras cosas, dejan intacto el currículo hegemónico. El objetivo es reconstruir el currículo común que ha de ser una oferta cultural válida para todo el alumnado. El objetivo, por tanto, es reelaborar un currículo contra hegemónico que garantice la justicia curricular, esta debe estar basada en la experiencia y las perspectivas de las personas más desfavorecidas, construido a partir de la posición de los grupos subordinados, que invierta la hegemonía, para proporcionar experiencias e informaciones desconocidas y olvidadas, para hacer un currículo más comprensivo y representativo (Sagastizabal, Perlo, Piretta, Los Angeles, 2006).

El concepto de sistema abierto permite encontrar un equilibrio entre sistemas y medio, el ambiente es íntimo y extraño, y a la vez constitutivo, por lo tanto no puede ser ignorado, no se puede trabajar como si no existiera. Se debe articular, complementar y darle continuidad a los saberes e intereses divididos, fragmentados, mutilados, que saben y hacen cosas para la escuela y saben y hacen cosas para la vida extraescolar.

Procesos formativos

La organización y estructuración curricular tiene como base la forma en que los alumnos van adquiriendo, construyendo y transformando el conocimiento de acuerdo a la etapa de desarrollo cognoscitivo en que se encuentren, tomando en cuenta la forma de pensar de los estudiantes para que los objetivos y los propósitos curriculares estén de acuerdo con las capacidades y potencialidades de ellos. La operacionalidad del presente diseño curricular está orientada a formar mejores profesionales, enfocándose a los fines siguientes: a) formativo.- Para lo cual el estudiante poseerá conocimientos, habilidades y competencias disciplinares; b) cognoscitivo y desarrollo de habilidades y destrezas.- Proporcionándoles formación teórica y metodológica de manera que capacite a los alumnos para orientarlos a la identificación y solución de problemas en su ámbito profesional, a la aplicación creativa del conocimiento y al manejo de recursos tecnológicos computacionales ; c) social y comunitario.- Vinculando la profesión con la realidad social, económica, política y cultural a fin de promover el desarrollo de nuevas tecnologías en nuestro país.

En relación con el modelo intercultural partimos de que nos estamos volviendo rápidamente una sociedad multiétnica, multirracial y multilingüe. Las demandas para la importancia cultural, la necesidad de inclusión, las oportunidades y el acceso equitativo han forzado cambios en los niveles individuales, profesionales, institucionales, y de sociedad.

Las instituciones educativas están siendo retadas a producir practicantes culturalmente competentes; las organizaciones deben desarrollar nuevas políticas, prácticas, y estructuras para acomodar la diversidad de la sociedad; y nuestros sistemas social, económico y político parece inadecuado y a menudo poco preparado para enfrentarse a los retos establecidos por los grupos de las comunidades y minoría étnica y raciales. Con dichas demandas también han surgido malentendidos, resistencias, y conflictos sociales. Peticiones para la educación bilingüe e intercultural han convertido en asuntos políticos controversiales, y los conceptos del multiculturalismo, la diversidad, y la acción afirmativa han evocado fuertes reacciones emocionales también. Nunca había existido una gran necesidad para el entendimiento de la psicología de la etnia, la diversidad y el multiculturalismo como ahora. El entendimiento intergrupar mutuo, la necesidad de construir alianzas interculturales, y la promoción de la justicia social deben ser prioridades para nuestra sociedad (Wong, 2004).

El principal objetivo de la educación es crear individuos que sean capaces de hacer nuevas cosas; de resolver problemas, no simplemente repetir lo que han hecho otras generaciones; que sean creativos, inventivos y descubridores. (Arredondo, 2006).

El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca (Piaget 1964, citado por Kamii 1982, citado por Hernández 1998, citado por Arredondo 2006).

CONCLUSIONES

El modelo de construcción de currículo por competencias desde una visión intercultural requiere no sólo que el facilitador sea competente en lo que requiere transferir sino además

sus estrategias didácticas desarrollan una axiología basada en la diversidad con pleno respeto a la construcción de saberes, promoviendo la participación democrática y la formación ciudadana desde un marco de solidaridad y respeto a la cultura. La definición de competencias para los escenarios de mayor riesgo y vulnerabilidad establece oportunidades para la innovación, la creatividad y el desarrollo de la imaginación. El modelo, la teoría, la técnica y estrategia al transformarse a los espacios de mayor pobreza y restricción adoptan formas caprichosas que sólo la necesidad y la búsqueda de soluciones puede fomentar el desarrollo científico y tecnológico e impulsar a la Universidad Intercultural hacia la creación de nuevas formas de pensamiento y contacto con la información y la generación de saberes.

LITERATURA CITADA

- Arredondo, M. C. 2006. **Habilidades Básicas para Aprender a pensar**. México. D.F.
- Bosworth, K. y S. Hamilton. 1994. **The Concepts and Methods of the Competency Outcomes and Performance Assessment**. Collaborative Learning: Underlying processes and effective techniques. En Bosworth y Hamilton (Eds.) *New Directions for Teaching and Learning*, num. 59, Jossey-Bass, San Francisco, EUA.
- Casillas y Santini. 2006. **Universidad intercultural modelo educativo**. México SEP coordinación general de educación intercultural y bilingüe, primera edición.
- Castañeda, F. S. 2004. **Evaluando y fomentando el desarrollo cognitivo y el aprendizaje complejo**. *Psicología del Caribe*. Universidad del Norte. N° 1; 109-143, 2004.
- Fornet, B. R. 2002. **Filosofía e interculturalidad en América latina: intento de introducción no filosófica**. En Raúl Fornet –Betancourt, *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, México, Castellanos Editores Asociación Alemana para la Educación para Adultos Consejo de Educación de Adultos de América latina, A. C.
- Gay, G. 2004. **Curriculum theory and multicultural education**. En: James A. Banks y Cherry A. Mc. Gee Banks (editors). *Handbook of research of research on multicultural education*. 2a ed. San Francisco California, Jossey, Bass, p. 30-49.

- Gonczi, A. 1996. **Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas teóricas y prácticas en Australia.** En Argüelles, A. Competencia laboral y educación basada en normas de competencia, LIMUSA-SEP-CNCCL-CONALEP, México, pp. 265-288.
- HMSO. 1993. **Realising our potential: A strategy for science.** Engineering and technology, Londres.
- Huerta, J., Pérez, I. y Castellanos, A. 2000. **Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales.** Educar: Revista de educación, nueva época, No.13, abril-junio.
- IBERFOP-OEI. 1998. **Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional, Metodología para definir competencias.** Madrid, CITER/OIT.
- Malpica, M. C. 2006. **El punto de vista pedagógico.** En Argüelles, A. (Editor) Competencia laboral, educación basada en competencia México. Editorial, LIMUSA-SEP-CNCCL-CONALEP, pp.123-180.
- Miklos, T. 1999. **Planeación prospectiva: una estrategia para el diseño del futuro, México.** Editorial IMUSA.
- Molina, F. 2002. **Sociología de la educación intercultural: vías alternativas de investigación y debate.** Buenos Aires, Lumen/Humanitas, p.192.
- Morfín, A. 1996. **La nueva modalidad educativa, educación basada en normas de competencia.** En Argüelles, Competencia laboral, educación basada en competencia, México, Editorial, LIMUSA-SEP-CNCCL-CONALEP., pp.8-81.
- Planas, N. 2003. **Etnomatemáticas.** En: Miguel Ángel Essomba (coordinador) Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. 3ª ed. España, Graó p. 123-132.
- Sagastizabal, M., Perlo, C. Piretta B., San Martín y P. de los Ángeles. 2006. **Aprender y enseñar en contextos complejos: Multiculturalidad, diversidad y fragmentación.** Buenos Aires, argentina, Educaciones Novedades Educativas.
- Salcedo, J. 2001. **Multiculturalismo, orientaciones filosóficas para una argumentación pluralista.** Prol. De Mauricio Beuchot, México, UNAM y Plaza y Valdés, p.180.

- Sandín, M. 2003. **La socialización del alumnado en contextos multiculturales**. En: Miguel Ángel Essomba (coordinador). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, 3ª. Ed. España, Graó, p. 37-46.
- Schmelkes, S. 2004a. **La educación intercultural: Un campo en proceso de consolidación**. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 3:2, México, UABC, p. 82-94.
- Schmelkes, S. 2004b. **Avances y retos de la educación superior indígena en México**. Coordinación general de educación intercultural y bilingüe, en educación superior para los pueblos indígenas de América latina, memoria del segundo encuentro regional. México, CGEIB-SEP. México, D.F.
- Torres, C. 2001. **Democracia, educación y multiculturalismo: Dilemas de la ciudadanía en un mundo global**. Trad. De Isabel Vericat y Bertha Ruiz de la Concha. México, Siglo XXI, p. 366.
- Wong, D. 2004. **Multicultural counseling and Therapy (MCT) Theory**. USA. (Resumen condensado adaptado para la UAIM, 2006).

José Ángel Vera Noriega

Doctor en Psicología Social del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. en el Departamento de Desarrollo Regional Evaluación de Programas en Salud y Educación. Sus más recientes publicaciones son: "Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana", en *Educacao e Pesquisa*, revista da facultade de educacao da Universidade de Sao Paulo (2005); "Pareja, estimulación y desarrollo del infante en zona rural en pobreza extrema", en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (2005); "Juegos, estimulación en el hogar y desarrollo del niño en una zona rural empobrecida", en la *Revista CNEIP Enseñanza e Investigación en Psicología* (2006). **Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), CONACYT – México.**